

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE
DE L'EXERCICE DU RÔLE DE SOUTIEN À LA MOTIVATION
DE L'ÉLÈVE AU SECONDAIRE
DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

SYLVIE FRÉCHETTE

MARS 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec


l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

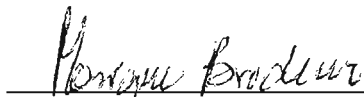
l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



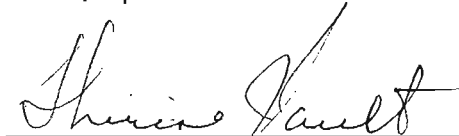
Frédéric Legault, directeur de recherche

Université du Québec à Montréal



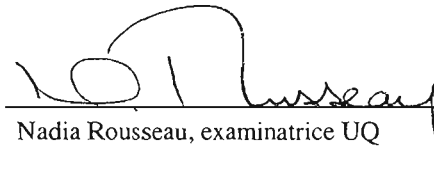
Monique Brodeur, codirectrice de recherche

Université du Québec à Montréal



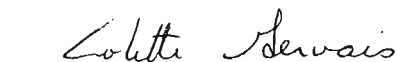
Thérèse Nault, présidente du jury

Université du Québec à Montréal



Nadia Rousseau, examinatrice UQ

Université du Québec à Trois-Rivières



Colette Gervais, examinatrice externe

Université de Montréal

Thèse soutenue le 29 novembre 2007

*À Marc,
compagnon de toutes mes joies,
soutien dans toutes mes peines*

REMERCIEMENTS

Comme tout projet de recherche, une thèse repose sur la contribution de nombreuses personnes. Je tiens donc à remercier particulièrement certaines d'entre elles. En premier lieu, j'adresse mes remerciements les plus sincères à M. Frédéric Legault et Mme Monique Brodeur, respectivement directeur et co-directrice de recherche. Leur rigueur intellectuelle et leur grande disponibilité ont assuré la qualité remarquable de leur encadrement. Leur enthousiasme ne leur a jamais fait défaut, même durant les périodes où le mien était mis à mal. J'ai beaucoup appris d'eux au regard non seulement de la recherche, mais également de l'accompagnement d'une démarche d'apprentissage.

Je dois souligner également l'aide précieuse que m'ont apportée les membres du jury. Leurs suggestions et commentaires judicieux m'ont amenée à améliorer la version finale de la thèse de façon à la rendre plus claire.

Je suis redevable également à Mme Annie Malo qui, à l'époque où elle était chargée d'enseignement à l'Université Laval, m'a ouvert toutes grandes les portes de sa classe afin que je puisse rencontrer ses étudiants et stagiaires. Je remercie également ces derniers et leurs enseignants associés qui ont généreusement accepté de participer à mon projet de recherche. Mme Liliane Portelance m'a permis d'effectuer l'étape de pré-expérimentation auprès d'un groupe d'étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières. La contribution de ces derniers est inestimable au regard de l'élaboration des instruments de mesure et de la conception de l'activité de sensibilisation mise en œuvre dans cette étude. Je remercie mon employeur, l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui par son programme de développement professionnel, m'a libérée de quelques charges de cours.

Que dire également de tous mes parents et amis qui m'ont généreusement accordé leur temps et qui ont contribué de leurs compétences à la réalisation de cette recherche. Je pense notamment aux double-codeurs Laurent Aubray, Hélène Fournier, Judith Lapointe et Irina Smirnova. La justesse de leurs questions m'a amenée à raffiner mes grilles de codage. Je pense également à Céline Fréchette qui a transcrit avec soin et diligence le contenu des entretiens d'explicitation, ce qui représente un travail considérable; à Fernande et Danielle Fréchette, ainsi qu'à Yves Boileau pour leur accueil chaleureux; à Jocelyne Tremblay, pour son soutien indéfectible; à Guylaine Cossette qui a traduit le questionnaire à la base des grilles d'observation; et, enfin, aux enseignants en exercice qui ont commenté mes questionnaires : Jocelyne Aubray, Gilles Bélanger, Linda Essiambre, Lucie Fréchette, Lucie Levesque et quelques autres.

Je termine en remerciant mon mari Marc qui, au cours d'un souper m'avait demandé à brûle-pourpoint « C'est pour quand la thèse » ramenant ainsi à la lumière un désir de jeunesse que j'avais enfoui. Sans doute n'avait-il pas conscience, pas plus que moi d'ailleurs, des conséquences de ces quelques mots en soi anodins. Je lui en suis infiniment reconnaissante. Je termine en remerciant mon équipe de supporters, à savoir mes enfants Laurent, Solange et Vincent. Jamais ils n'ont douté de me voir terminer un jour. Comment en serait-il autrement puisque je leur répète inlassablement qu'il faut toujours terminer ce que l'on commence.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
RÉSUMÉ	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Abandon scolaire	3
1.2 Motivation scolaire : facteur clé de la réussite scolaire	4
1.3 Rôle de l'enseignant à l'égard de la motivation scolaire	5
1.4 Stagiaire et motivation scolaire.....	6
1.5 Soutien à la motivation scolaire dans la formation des futurs enseignants.....	7
1.6 Autorégulation de l'apprentissage	9
1.7 Communauté d'apprentissage et forums électroniques de discussion.....	10
1.8 Problème et questions de recherche	11
CHAPITRE II	13
CADRE CONCEPTUEL	13
2.1 Paradigme d'apprentissage	13
2.2 Motivation scolaire	14
2.2.1 Définition de la motivation scolaire	15
2.2.1.1 Caractéristique individuelle et non environnementale	17
2.2.1.2 Regard vers l'avenir et non vers le passé.....	18
2.2.1.3 Processus et non produit	18
2.2.1.4 Processus mobilisateur et non instrumental.....	19
2.2.2 Déterminants de la motivation.....	19
2.2.2.1 Sentiment d'autoefficacité.....	21
2.2.2.2 Perception de la contrôlabilité	23

2.2.2.3 Orientation des buts d'apprentissage	24
2.2.2.4 Perception de la valeur de la tâche	26
2.2.2.5 Interdépendance des déterminants de la motivation.....	27
2.2.3 Indicateurs de la motivation	28
2.2.4 Soutien à la motivation.....	29
2.2.4.1 Première étape dans le soutien à la motivation.....	30
2.2.4.2 Stratégies visant le développement du sentiment d'autoefficacité et la perception de la contrôlabilité	32
2.2.4.3 Stratégies pertinentes à l'orientation des buts d'apprentissage	34
2.2.4.4 Stratégies visant la perception de la valeur de la tâche	36
2.3 Apprentissage du stagiaire	37
2.3.1 Autorégulation de l'apprentissage.....	37
2.3.2 Autorégulation et métacognition	38
2.3.3 Phases de l'autorégulation.....	39
2.3.3.1 Phase de planification	40
2.3.3.2 Phase du contrôle d'exécution	43
2.3.3.3 Phase d'autoréflexion	43
2.3.4 Apprentissage de l'autorégulation	45
2.3.4.1 Observation.....	46
2.3.4.2 Imitation.....	47
2.3.4.3 Autocontrôle	47
2.3.4.4 Autorégulation	48
2.4 Communauté d'apprentissage soutenue par des forums électroniques de discussion.....	49
2.5 Synthèse du cadre conceptuel	50
2.6 Objectifs et hypothèses de recherche	51
CHAPITRE III	55
MÉTHODOLOGIE.....	55
3.1 Devis de recherche.....	55
3.2 Participants.....	56

3.3 Variable indépendante	58
3.3.1 Conception de l'activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation.....	58
3.3.2 Mise en œuvre de l'activité de sensibilisation.....	61
3.4 Cueillette des données.....	62
3.4.1auprès des stagiaires	63
3.4.1.1 Grille des caractéristiques sociodémographiques du stagiaire	64
3.4.1.2 Échelle d'autorégulation de l'apprentissage.....	64
3.4.1.3 Inventaire des stratégies de soutien à la motivation	65
3.4.1.4 Questionnaire d'évaluation des forums électroniques.....	68
3.4.1.5 Entretiens d'explicitation.....	68
3.4.1.6 Forums électroniques de discussion sur la motivation	71
3.4.2auprès des stagiaires et des enseignants associés	73
3.4.3auprès de la chercheure	77
3.5 Traitement et analyse des données.....	77
3.5.1 Codage multiple.....	80
CHAPITRE IV	84
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	84
4.1 Objectif 1	84
4.1.1 Entretiens d'explicitation.....	85
4.1.1.1 Phase 1 : Planification	86
4.1.1.2 Phase 2 : Contrôle d'exécution.....	105
4.1.1.3 Phase 3 : Autoréflexion	117
4.1.1.4 Synthèse du processus d'autorégulation dans les entretiens d'explicitation.....	134
4.1.2 Forums électroniques de discussion sur la motivation.....	137
4.1.2.1 Contexte entourant les forums électroniques de discussion	137
4.1.2.2 Sous-processus et croyances utilisés dans les forums électroniques de discussion sur la motivation.....	143

4.1.3 Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation et grille d'auto-observation des comportements du stagiaire .	153
4.1.4 Synthèse relative à l'objectif un	157
4.2 Objectif 2	159
4.2.1 Hypothèse 1	160
4.2.1.1 Analyses préliminaires.....	160
4.2.1.2 Vérification de l'hypothèse 1	164
4.2.2 Hypothèse 2	170
4.2.2.1 Analyses préliminaires.....	171
4.2.2.2 Vérification de l'hypothèse 2	174
4.3 Objectif 3	176
4.3.1 Hypothèse 3	177
4.3.2 Hypothèse 4	178
4.4 Objectifs 2 et 3	179
4.4.1 Hypothèse 5	179
On remarque à l'examen de la Figure 4.1. qu'il existe un écart significatif entre les stagiaires faiblement autorégulés des groupes expérimental et contrôle et un effet plafond en ce qui concerne les stagiaires fortement autorégulés.	182
4.4.2 Hypothèse 6	182
CHAPITRE V	185
DISCUSSION	185
5.1 Discussion des résultats relatifs à l'objectif 1	185
5.1.1 Fréquence d'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation .	185
5.1.2 Nature des sous-processus et croyances utilisés.....	190
5.2 Discussion des résultats liés à l'objectif 2	193
5.2.1 Hypothèse 1	193
5.2.2 Hypothèse 2	196
5.3 Discussion relative à l'objectif 3.....	198
5.3.1 Hypothèse 3	198
5.3.2 Hypothèse 4	200

5.4 Discussion relative aux objectifs 2 et 3.....	201
5.4.1 Hypothèse 5	201
5.4.2 Hypothèse 6	202
5.5 Contribution de la recherche au développement des connaissances.....	202
5.6 Forces et limites	204
5.6.1 Forces	204
5.6.2 Limites	207
CONCLUSION	209
RÉFÉRENCES	215
APPENDICE A.....	230
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES STAGIAIRES	231
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET CORRESPONDANCE	233
APPENDICE B.....	238
GRILLE DES CARACTÉRISTIQUES DU STAGIAIRE.....	239
ÉCHELLE D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE.....	240
INVENTAIRE DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION.....	247
QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION	249
GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DU STAGIAIRE AU REGARD DU SOUTIEN À LA MOTIVATION	251
GRILLE D'AUTO-OBSERVATION DU STAGIAIRE.....	253
APPENDICE C	255
GUIDE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION	256
RÉSUMÉ DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION	258
APPENDICE D.....	272

GRILLE DE CODAGE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION ET DES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION AU REGARD DE L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE DU STAGIAIRE	273
GRILLE DE CODAGE DES QUESTIONS 5 ET 6 DU QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION.....	287
EXEMPLE D'UNE LISTE DE DÉSACCORDS	291
APPENDICE E	293
GRILLE DE CODAGE ÉMERGENTE DES INVENTAIRES DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION	294
FRÉQUENCE DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION PAR CATÉGORIES AVANT ET APRÈS LE STAGE.....	299
APPENDICE F	303
DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ DE SENSIBILISATION	304
PLAN DE L'ACTIVITÉ DE SENSIBILISATION.....	305
PRÉSENTATION POWER POINT	306
ÉTUDE DE CAS SUR LE SOUTIEN À LA MOTIVATION.....	311
AIDE-MÉMOIRE POUR ANALYSER LES CAS	313
APPENDICE G.....	314
ANALYSE TERMINOLOGIQUE DE PERSÉVÉRANCE ET DE PERSISTANCE	315
APPENDICE H.....	318
EXEMPLES DE MESSAGES DÉPOSÉS DANS LES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION SUR LA MOTIVATION	319

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 2.1.</i> Modèle de la motivation.....	20
<i>Figure 2.2.</i> Phases de l'autorégulation.....	39
<i>Figure 4.1.</i> Interaction entre le score d'autorégulation et le score d'autoévaluation du soutien à la motivation en fonction de la participation à l'activité de sensibilisation.....	182

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Cote R et résultats scolaires en fonction des groupes-cours	57
Tableau 3.2	Étapes de conception de l'activité de sensibilisation	58
Tableau 3.3	Étapes de mise en œuvre de l'activité de sensibilisation	61
Tableau 3.4	Instruments de mesure utilisés en fonction des participants	63
Tableau 3.5	Répartition des étudiants selon les groupes de recherche, les groupes-cours et le degré d'autorégulation	65
Tableau 3.6	Nombre d'interviewés selon le groupe-cours et le sexe.....	70
Tableau 3.7	Opérations d'animation menées par la chercheure	73
Tableau 3.8	Élaboration des deux versions de la grille d'observation des comportements du stagiaire.....	74
Tableau 3.9	Étapes de l'analyse de contenu	78
Tableau 4.1	Synopsis de l'objectif 1	85
Tableau 4.2	Stratégies d'intervention dans les forums	139
Tableau 4.3	Scores obtenus selon le degré d'autorégulation	140
Tableau 4.4	Avantages retirés des forums électroniques de discussion	141
Tableau 4.5	Sous-processus et croyances présents dans les forums	144
Tableau 4.6	Autorégulation selon les enseignants associés et les stagiaires	155
Tableau 4.7	Sous-processus et croyances présents dans les entretiens, forums et grilles d'observation.....	158
Tableau 4.8	Synopsis des objectifs 2 et 3	159
Tableau 4.9	Statistiques descriptives des variables de l'étude.....	162
Tableau 4.10	Intercorrélations des variables indépendantes et dépendantes	163
Tableau 4.11	Corrélations entre la moyenne d'énoncés liés aux sous-processus/croyances et le score d'autorégulation du stagiaire.....	166
Tableau 4.12	Régression prédisant le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation différents dans les forums électroniques de discussion	168

Tableau 4.13	Régressions prédisant les scores aux grilles d'observation.....	170
Tableau 4.14	Nombre de stratégies de soutien à la motivation présentes dans les forums électroniques de discussion.....	172
Tableau 4.15	Stratégies de soutien à la motivation avant et après le stage.....	173
Tableau 4.16	Régressions prédisant le nombre de stratégies et de catégories de stratégies de soutien à la motivation dans les forums de discussion.....	175
Tableau 4.17	Régressions prédisant le nombre de stratégies et de catégories de stratégies de soutien à la motivation dans les inventaires	176
Tableau 4.18	Régressions prédisant le score d'autorégulation dans les forums et les grilles d'observation	180
Tableau 4.19	Analyse détaillée de l'interaction : impact du score d'autorégulation sur le score d'autoévaluation du soutien à la motivation en fonction de la participation à l'activité de sensibilisation.....	181
Tableau 4.20	Régressions prédisant le nombre de stratégies et de catégories de stratégies de soutien à la motivation dans les forums et les inventaires	183

RÉSUMÉ

Pour aider les élèves à cheminer dans la voie du succès, les enseignants doivent soutenir leur motivation. Ce soutien à la motivation est difficile à mettre en œuvre pour les étudiants en enseignement qui affrontent des situations nouvelles au cours de leurs stages. Comme le feraient des experts, ceux-ci doivent construire des savoirs d'action en intégrant les savoirs théoriques développés dans le programme de formation universitaire, les savoirs pratiques véhiculés par le lieu de stage et les savoirs inhérents à leur culture personnelle. L'autorégulation de l'apprentissage peut aider les stagiaires dans cette démarche de construction. À cet égard, les communautés d'apprentissage constitueraient à cet effet une avenue prometteuse.

La présente étude se fonde sur un paradigme d'apprentissage, deux modèles et un concept. Dans le cadre du paradigme sociocognitif de l'apprentissage, le modèle de la motivation retenu met en lumière quatre déterminants qui agissent en interdépendance, à savoir le sentiment d'autoefficacité, la perception de la contrôlabilité, l'orientation des buts d'apprentissage et la perception de la valeur de la tâche. Le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage comporte douze sous-processus et croyances intégrés dans trois phases successives qui se présentent en boucles itératives. Finalement, le concept de communauté d'apprentissage soutenue par des forums électroniques de discussion est avancé afin d'axer la construction des savoirs sur les interactions entre les stagiaires.

La présente étude poursuit trois objectifs de recherche. Elle vise à décrire et à analyser les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation. Elle vise également à comparer l'utilisation que font les stagiaires fortement autorégulés des sous-processus et croyances d'autorégulation avec l'utilisation qu'en font les stagiaires faiblement autorégulés. Enfin, elle cherche à examiner l'impact d'une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage présentée à des stagiaires pour les amener à exercer leur rôle de soutien à la motivation de manière plus efficace.

Une approche méthodologique descriptive avec volet quasi-expérimental a permis de poursuivre les objectifs de recherche et d'en vérifier les hypothèses. Une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation a été conçue puis présentée à un groupe expérimental composé de stagiaires en enseignement secondaire, tandis qu'un groupe contrôle recevait une formation différente. De nombreux instruments de mesure ont été utilisés. Trois questionnaires ont été remplis par plus d'une centaine de stagiaires en enseignement. Une grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la

motivation a été complétée à la fois par les stagiaires et leurs enseignants associés. De plus, quinze entretiens d'explicitation invitant des stagiaires à verbaliser un épisode de leur stage où ils ont appris à soutenir la motivation ainsi que 79 messages déposés dans des forums électroniques de discussion sur la motivation ont été analysés.

Les douze sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation ont été décrits sous forme de manifestations concrètes et leurs fréquences d'utilisation, étudiées. Des données provenant des forums électroniques de discussion et des grilles d'observation ont permis de confirmer une première hypothèse de recherche à l'effet que les stagiaires fortement autorégulés utilisent davantage de sous-processus et croyances que les stagiaires faiblement autorégulés. Par contre, des données provenant des forums de discussion et des inventaires de stratégies motivationnelles infirment une seconde hypothèse relativement à l'effet de l'autorégulation sur le nombre et la variété de stratégies de soutien à la motivation conçues par les stagiaires. Deux autres hypothèses relativement à l'impact de l'activité de sensibilisation sur le nombre de sous-processus et croyances utilisés par l'ensemble des stagiaires du groupe expérimental et le nombre et la variété de stratégies de soutien à la motivation conçues par ces derniers sont également infirmées. Finalement, deux dernières hypothèses ont été examinées au regard de l'effet modérateur du niveau initial d'autorégulation sur l'impact de l'activité de sensibilisation. Les stagiaires faiblement autorégulés au départ et sensibilisés à l'autorégulation de l'apprentissage utiliseraient davantage les sous-processus et croyances d'autorégulation que les stagiaires faiblement autorégulés du groupe contrôle. Par contre, il n'y aurait pas de différences entre les stagiaires fortement et faiblement autorégulés quant aux bénéfices possiblement retirés de la participation à l'activité de sensibilisation au regard du nombre et de la variété de stratégies de soutien à la motivation conçues par les stagiaires.

Les forces de la présente recherche reposent sur l'utilisation de données quantitatives et qualitatives, sur l'utilisation de codages multiples pour les analyses de contenu, sur la triangulation des données et sur le bon nombre de répondants. Les limites sont tracées par la participation de la chercheure à toutes les étapes de la présente étude et à l'utilisation d'un devis quasi-expérimental.

Les douze sous-processus et croyances mis au jour pourront aider les formateurs à accompagner les stagiaires dans leur démarche de construction de savoirs d'action liés au soutien à la motivation. Les formateurs pourront tirer de cette description des indications réalistes de l'autorégulation de l'apprentissage et en observer les manifestations concrètes chez les stagiaires.

Mots clés : formation initiale des enseignants, autorégulation de l'apprentissage, motivation au secondaire

INTRODUCTION

Quel enseignant, étant confronté au manque de motivation de ses élèves, ne s'est jamais interrogé sur sa pratique? Comment amener les élèves à s'engager activement dans leur apprentissage et à s'intéresser à la matière autrement que pour les notes? Voilà deux questions qui reviennent régulièrement dans le discours de l'enseignant désireux de conduire ses élèves vers la réussite, car elles touchent le cœur de toute démarche d'enseignement-apprentissage, soit la motivation scolaire (Covington, 2000).

Si soutenir la motivation de ses élèves est une préoccupation importante pour l'enseignant, elle l'est également pour le stagiaire en enseignement. Celui-ci évolue dans des milieux de stages complexes et changeants dans lesquels les élèves ne coopèrent pas toujours et résistent même à ses interventions. À cet égard, la présente thèse vise à aider les stagiaires en enseignement à mieux soutenir la motivation des élèves au secondaire.

Dans le premier chapitre, les éléments qui composent la problématique sont abordés. À partir de considérations portant sur l'abandon scolaire, la motivation est présentée comme un construit crucial que le stagiaire peut apprendre à condition d'être placé dans un environnement propice à sa formation.

Dans le deuxième chapitre, le paradigme d'apprentissage, les modèles et le concept sur lesquels se fonde le projet de recherche sont circonscrits. Il s'agit du paradigme sociocognitif, de modèles de la motivation et de l'autorégulation de l'apprentissage et, enfin, du concept de communauté d'apprenant soutenue par les forums électroniques de discussion.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la présente recherche. L'orientation méthodologique privilégiée y sera donc présentée ainsi que les instruments de cueillette des données.

Les résultats sont détaillés au chapitre quatre. Ce chapitre est centré sur la description des sous-processus et croyances mis en œuvre par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage du soutien à la motivation des élèves du secondaire. L'évaluation de l'impact d'une activité de sensibilisation portant sur l'autorégulation de l'exercice du rôle de soutien à la motivation sera également abordée.

L'interprétation de ces résultats sera conduite au chapitre cinq. Elle permettra de mettre en relief des aspects théoriques et pratiques du problème étudié en revenant sur le cadre conceptuel élaboré au chapitre deux.

Une conclusion découlant de cette interprétation fera mention de recommandations pour la formation des futurs enseignants du secondaire au regard du soutien à la motivation en contexte de stage.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'articulation de la problématique relative à l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation de l'élève au secondaire intègre différentes dimensions. La présente section les expose : l'abandon scolaire, la motivation de l'élève en tant que facteur lié à sa réussite scolaire, le rôle de l'enseignant à l'égard de la motivation, le stagiaire et la motivation de l'élève, puis la motivation dans la formation des maîtres. Par la suite, l'autorégulation de l'apprentissage ainsi que le concept de communauté d'apprentissage soutenue par des forums électroniques de discussion sont abordés. Suivent le problème et les questions de recherche.

1.1 Abandon scolaire

Le réseau scolaire du Québec est convié par le ministère de l'Éducation à « prendre le virage du succès » (MEQ, 1997). En effet, la réussite pour tous sans abaisser les niveaux d'exigence est maintenant le mot d'ordre. Toutefois, le taux d'abandon scolaire¹, qui en 2002-2003 était de 20,2 % (MELS), demeure préoccupant et constitue de ce fait un problème scolaire majeur.

L'abandon scolaire est également considéré comme un problème social qui déborde le cadre de l'école, car les personnes sans diplôme d'études secondaires risquent de rejoindre le groupe des chômeurs et des assistés sociaux à la charge de l'État. En effet, il existe une relation entre la sous-scolarisation et le taux de chômage (Statistique Canada, 2007). Moins une personne est scolarisée, plus grande est la

¹ Le taux d'abandon scolaire est la proportion de la population qui n'obtiendrait jamais de diplôme de secondaire si la situation observée une année donnée se perpétuait indéfiniment. (MELS, 2006).

probabilité qu'elle se retrouve un jour ou l'autre sans emploi. Ainsi, parmi la population des personnes sans diplôme d'études secondaires en 1996, on compte 16,4 % de chômeurs. Ce taux tombe à 10,4 % chez les titulaires d'un diplôme d'études secondaires. S'il est possible qu'une personne peu scolarisée se retrouve en chômage, la probabilité qu'elle devienne bénéficiaire de l'aide de dernier recours est également plus grande. En effet, les adultes qui bénéficient de l'aide de dernier recours sont en moyenne moins scolarisés que la population adulte en général. Ainsi, toujours en 1996, 34,5 % des assistés sociaux n'ont pas atteint la 9^e année, tandis que 51 % ont une scolarité qui s'échelonne de la 9^e année à la 11^e année (MEQ, 1999, 2000). Ces pourcentages sont respectivement de 20,2 % et de 37,0 % dans la population adulte totale.

En outre, il existe un rapport important entre la sous-scolarisation et la criminalité. En effet, selon une enquête menée en 1993 par la Direction générale des services correctionnels du ministère de la Sécurité publique, 70 % des contrevenants et des contrevenantes auraient abandonné l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Montégiani et Soucy, 1994). Compte tenu de cette relation entre la sous-scolarisation et l'abandon scolaire, le chômage, l'aide de dernier recours ainsi que la criminalité, la recherche de moyens pour inciter les élèves à persévérer à l'école et pour les soutenir dans leur démarche vers la voie du succès devient impérative.

1.2 Motivation scolaire : facteur clé de la réussite scolaire

La persévérance de l'élève à accomplir des activités scolaires et son apprentissage sont liés à sa motivation scolaire, c'est-à-dire sa motivation à aborder et à apprendre des matières scolaires (Burden, 2000; Burden et Byrd, 1999; Sprinthall, Sprinthall et Oja, 1998; Viau, 1999). En effet, bien que l'apprentissage soit la résultante de nombreux facteurs (Wang, Haertel et Walberg, 1990, 1993), celui-ci est

affecté de manière importante par la motivation scolaire (Schunk, 2004). L'élève motivé s'engage plus activement dans l'activité et persévère dans l'effort. Il organise et répète mentalement le contenu pour le mémoriser. Il prend de bonnes notes afin de faciliter son étude. Il vérifie régulièrement son niveau de compréhension et demande de l'aide au besoin. Finalement, il présente une meilleure performance (Pintrich et Schunk, 2002; Viau, 1999). Au contraire, l'élève non motivé ne fait pas d'efforts réguliers. Il est distrait durant les cours. Il n'organise ni ne répète le contenu. Ses notes sont incomplètes, voire inexistantes. Il ne vérifie pas son niveau de compréhension et ne demande pas d'aide. Il éprouve donc davantage de difficultés à l'école (Zimmerman et Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, 2000). Il est par conséquent sujet à abandonner l'école.

1.3 Rôle de l'enseignant à l'égard de la motivation scolaire

Alors que les travaux cités précédemment soulignent l'importance de la motivation des élèves au regard de leur réussite scolaire, il est inquiétant de constater que celle-ci décroît régulièrement tout au long du secondaire (Chouinard et Roy, 2003; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Face à cette situation, les enseignants doivent réussir à soutenir activement la motivation de leurs élèves. Pour agir sur la motivation de leurs élèves, les enseignants peuvent intervenir sur différents facteurs relatifs à la classe, comme les activités pédagogiques, l'évaluation, les récompenses et les sanctions (Viau, 1999). L'enseignant est lui-même un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation pour les élèves. En effet, ces derniers font souvent référence aux compétences ou aux traits de personnalité de l'enseignant pour expliquer leur intérêt dans un cours ou à l'inverse leur manque d'intérêt (Viau, 1999). Ainsi, Savoie-Zajc (1994), grâce aux rencontres qu'elle a eues avec quinze adolescents à risque de décrochage scolaire, a mis en lumière l'attitude de l'enseignant comme cause importante de désaffectation scolaire chez les jeunes. Tardif (1998) va plus loin : l'enseignant a une responsabilité déontologique relativement à la

motivation de l'élève. Il doit intervenir directement sur les composantes de la motivation scolaire qui influencent l'engagement de l'élève, ses efforts et sa persévérance à la tâche. À cet effet, il doit lui signaler clairement les stratégies nécessaires à sa réussite.

Cependant, Viau (1994) constate que, bien que les enseignants considèrent la motivation comme étant un facteur essentiel à l'apprentissage, nombre d'entre eux ne peuvent en donner une définition précise et la situer par rapport à d'autres composantes de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, pour être en mesure de remplir leur rôle d'expert dans la résolution de problèmes relatifs à la motivation, les enseignants doivent connaître sa nature et ses fonctions. Une connaissance approfondie de la motivation scolaire pourrait donc les aider à créer un environnement stimulant pour soutenir celle de leurs élèves en élaborant des stratégies d'intervention rigoureuses et systématiques. En effet, les enseignants qui disposent de conceptions élaborées de la motivation sont davantage en mesure d'intervenir efficacement à ce sujet auprès de leurs élèves (Martin, 1994).

1.4 Stagiaire et motivation scolaire

De même que les enseignants, les stagiaires en enseignement doivent soutenir la motivation de leurs élèves. Conscients de cette exigence inhérente à la profession enseignante, les stagiaires accordent à la motivation scolaire le deuxième rang immédiatement derrière la gestion disciplinaire de la classe dans l'ordre de leurs préoccupations (Legault, 1999).

Par ailleurs, ce soutien à la motivation, qui n'est pas facile à mettre en œuvre pour les enseignants expérimentés (Burden, 2000; Cherubini, Zambelli et Boscolo, 2002; Viau, 1994, 1999), l'est encore moins pour les étudiants-maîtres. En effet, bien que ces derniers soient censés connaître les principes pédagogiques à mettre en œuvre

dans la classe, ils ont de la difficulté à les mobiliser dans l'action, se heurtant notamment au manque d'attention des élèves et à leur lenteur à s'approprier l'information (Normand-Guérette, 1998). Faisant état des difficultés rencontrées au cours de leurs stages, de nombreux stagiaires, qui se plaignent du manque de motivation de leurs élèves, se demandent comment amener ces derniers, d'une part, à valoriser davantage les activités qui leur sont proposées et, d'autre part, à persévérer dans l'effort (Legault, 1999).

L'inexpérience de ces stagiaires les rend vulnérables et les met en position d'insécurité (Villeneuve, 1994) de sorte que nombre d'entre eux se sentent démunis, isolés et que certains même se démobilisent. Ils ont donc besoin eux-mêmes d'un soutien pour bien connaître le concept de la motivation scolaire et l'arrimer aux contextes scolaires nouveaux pour eux et extrêmement changeants, afin de résoudre les problèmes liés à la motivation de l'élève ou plutôt à son manque de motivation. À ce propos, qu'en est-il du soutien à la motivation dans le cadre de la formation des futurs enseignants?

1.5 Soutien à la motivation scolaire dans la formation des futurs enseignants

Bien que des concepts théoriques sur la motivation soient intégrés dans différents cours des programmes de formation des futurs enseignants et que de nombreux formateurs y attachent une importance certaine, Karsenti (1999) déplore l'absence de cours obligatoire portant spécifiquement sur la motivation scolaire dans les treize universités du Québec. En conséquence, à défaut de cours spécifiques, il est difficile d'évaluer précisément la base de connaissances dont disposent les étudiants au terme de leur formation initiale en enseignement.

La motivation en contexte scolaire devrait toutefois occuper une place plus grande dans les programmes d'enseignement (Karsenti, 1999). Des interventions

appropriées pour augmenter les connaissances des étudiants-maîtres sur le concept de la motivation de l'élève seraient donc souhaitables. Ainsi, la formation des maîtres devrait viser à ce que les futurs enseignants acquièrent un corpus de connaissances de base sur la motivation auquel ils se référeront pour exercer la profession enseignante de façon compétente. Ce corpus constituerait un réservoir de savoirs que Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (2000) décrivent comme étant l'ensemble des savoirs des enseignants validés par la recherche et explicités pour le bénéfice de tous. Ces savoirs, qui sont fort utiles, demeurent toutefois théoriques. Or, la seule maîtrise par l'étudiant en enseignement de ces savoirs sur le plan théorique n'est pas suffisante pour le rendre efficace dans des situations particulières (Boucher et Bouchard, 1997). Il faut donc permettre que les étudiants apprennent à les mobiliser en contexte, dans l'action au cours de leurs stages.

À ce propos, Schön (1983, 1987) dénonce la séparation hiérarchique entre le corpus théorique qu'il qualifie de « savoirs savants » et le corpus pratique dit « savoirs d'action ». Selon lui, les savoirs théoriques ne devraient pas être perçus comme des préalables à l'action, mais plutôt comme un « répertoire d'actions ». Selon cette conception, les stages ne devraient pas être considérés comme des lieux d'application, mais des lieux d'émergence de savoirs d'action. Cette émergence de nouveaux savoirs d'action procède par l'intégration des savoirs émanant de trois cultures différentes, soit la culture universitaire qui transmet la base de connaissances, la culture scolaire qui véhicule les savoirs expérientiels et, finalement, la culture personnelle du stagiaire (Vincent et Desgagné, 1998). Ces nouveaux savoirs d'action ne peuvent donc résulter que d'une construction effectuée par les stagiaires eux-mêmes (Boucher et Bouchard, 1997).

La construction de ces savoirs d'action est liée à la mise en œuvre d'activités de formation qui, d'une part, favorisent une articulation mutuellement enrichissante de la théorie et de la pratique et, d'autre part, sollicitent le recours aux habiletés qu'on

espère voir appliquer par les étudiants-maîtres (Legendre, 1998) et aux attitudes requises pour assumer les responsabilités quotidiennes des enseignants dans la classe. Ainsi, la prise de conscience par les étudiants-maîtres des effets de leurs interventions sur les élèves dans des contextes différents et parfois difficiles doit être développée (Normand-Guérrette, 1998).

Bien que des activités de formation soient ainsi offertes aux stagiaires, la motivation scolaire est rarement ciblée. Il serait donc souhaitable d'offrir aux étudiants-maîtres une activité de formation portant spécifiquement sur la motivation scolaire afin de les soutenir dans leur démarche de construction des savoirs pertinents au soutien à la motivation des élèves. De plus, pour favoriser l'émergence de savoirs d'action relatifs à la motivation, les stagiaires devraient pouvoir évoluer dans un environnement où l'expérimentation est non seulement permise mais encouragée et l'erreur considérée comme une occasion d'apprendre (Stipek, 1997).

1.6 Autorégulation de l'apprentissage

Pour aider les stagiaires à construire ces nouveaux savoirs d'action dans le cadre des stages, l'autorégulation de l'apprentissage, qui intègre une démarche réflexive en l'opérationnalisant de façon claire, semble appropriée (Zimmerman, 2000). L'apprenant autorégulé se fixe des buts précis, stimulants et accessibles à court terme (Bandura, 2001). Il contrôle activement et de manière autonome ses comportements, sa motivation et sa cognition (Pintrich, 1995). Il évite la procrastination en accomplissant des activités dans des délais raisonnables (Wolters, 2003). Finalement par voie de conséquence, l'apprenant autorégulé réussit mieux que l'apprenant non autorégulé (Hwang et Vrongistinos, 2002; Zimmerman, 2001).

L'autorégulation de l'apprentissage, qui est composée de douze sous-processus et croyances, peut être adaptée à de nombreux apprentissages et a fait

l'objet de nombreuses recherches au regard de tâches scolaires relativement simples (Brodeur, Deaudelin, Legault, 2002; Cleary et Zimmerman, 2001; Pintrich, 1995). Malgré les effets bénéfiques de l'autorégulation au regard de l'apprentissage, peu d'études à ce jour ont porté sur l'autorégulation de l'apprentissage de tâches professionnelles complexes et encore moins sur l'autorégulation par les stagiaires en enseignement de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation. Une telle étude apporterait des renseignements utiles pour comprendre les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage afin de mieux les aider dans leur démarche d'apprentissage.

L'autorégulation de l'apprentissage peut conduire à des changements durables dans la pratique enseignante (Butler, Novak, Beckingham, Jarvis et Elashuk, 2001). Des mesures favorisant le développement de l'autorégulation sont d'ailleurs réclamées par les étudiants-maîtres et leurs formateurs, dans le cadre des formations initiale et continue, pour accroître l'autonomie des futurs enseignants à prendre en charge leur apprentissage et pour les aider à traiter une masse d'information en constante évolution (Kremer-Hayon et Tillema, 1999, 2002). Ces mesures pourraient viser différents aspects de l'apprentissage de la profession enseignante et être mises en œuvre à des moments ciblés de la formation des enseignants. Ainsi, une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation pourrait être offerte aux étudiants au début de leurs stages pour les aider à s'engager de façon proactive dans leur apprentissage à un moment de leur formation où l'on attend d'eux qu'ils manifestent une grande autonomie.

1.7 Communauté d'apprentissage et forums électroniques de discussion

Pour permettre aux stagiaires d'autoréguler leur apprentissage de façon optimale, encore faut-il un environnement stimulant. Les communautés

d'apprentissage, dont les membres travaillent en mode de résolution de problèmes, constituent à cet effet une avenue prometteuse. Les stagiaires ont ainsi l'occasion de réfléchir librement à des problèmes vécus en contexte et de coconstruire les savoirs pertinents (Legault, 1999). L'exploration de multiples avenues tracées par la confrontation des idées permet aux stagiaires d'approfondir leurs savoirs, d'identifier les failles dans leur formation (Manouchehri, 2002), de se distancer des solutions simplistes qui apparaissent souvent à première vue et de s'aventurer plus avant vers une solution acceptable, sans pour autant craindre les conséquences de leurs choix (Legendre, 1998).

Pour rassembler des apprenants séparés physiquement, comme dans le cas présent où les stagiaires sont répartis dans de nombreuses écoles, et pour les soutenir dans le processus de coconstruction des savoirs, Scardamalia et Bereiter (1996) proposent un environnement de télé-apprentissage. Cet environnement peut être supporté de façon conviviale par le forum électronique (Laferrière et Legault, 1998) au sein duquel sont aménagés des espaces de discussion et des espaces privés. Comme il fonctionne en mode asynchrone, le forum rassemble, sans contraintes de temps, ni d'espace, des participants qui ont alors tout le loisir de réfléchir sur leurs interventions. Le forum électronique en mode asynchrone permet ainsi des échanges d'une plus grande richesse que le forum en mode direct (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

1.8 Problème et questions de recherche

Compte tenu du manque de savoirs théoriques et pratiques chez les stagiaires, il appert que nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à soutenir la motivation de leurs élèves. Ils ne perçoivent pas clairement comment exercer leur rôle à ce niveau. Ils ne disposent pas toujours de la base de connaissances relativement à la motivation et, s'ils en disposent, éprouvent de la difficulté à mobiliser ces connaissances dans les

contextes scolaires changeants côtoyés durant les stages. Ils se sentent démunis, isolés, et certains se démobilisent. Ils ont besoin eux-mêmes d'un soutien pour résoudre les problèmes liés au manque de motivation de leurs élèves.

Puisque les apprenants autorégulés réussissent généralement mieux que les apprenants non autorégulés, il est plausible de penser que les stagiaires autorégulés réussiront à mieux soutenir la motivation de leurs élèves que les stagiaires non autorégulés. Une activité de sensibilisation visant à promouvoir l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation pourrait aider les stagiaires à mieux résoudre les problèmes complexes de motivation qu'ils rencontrent dans leur stage.

Le problème de recherche décrit soulève les questions suivantes :

1. Quels sont les sous-processus et croyances d'autorégulation utilisés par les stagiaires pour apprendre à soutenir la motivation de leurs élèves?
2. L'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation peut-elle aider les stagiaires à mieux exercer leur rôle de soutien à la motivation des élèves?
3. Une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'exercice du rôle de soutien à la motivation peut-elle avoir un effet sur la capacité des stagiaires à s'autoréguler et à soutenir la motivation des élèves?

La problématique de la présente étude ayant été exposée, le cadre conceptuel de même que les objectifs et les hypothèses de recherche sont présentés au sein du prochain chapitre

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de la présente étude rassemble plusieurs concepts. Après avoir précisé le paradigme d'apprentissage sur lequel se fonde la présente recherche, les concepts de motivation scolaire et d'apprentissage du stagiaire sont abordés respectivement dans deux grandes sections. Dans la section relative à la motivation scolaire, une définition est d'abord présentée afin de faire ressortir les caractéristiques essentielles de la motivation scolaire et de clarifier certaines de ces dimensions en les opposant à leur contraire. Par la suite, les quatre déterminants principaux de la motivation sont examinés avant d'aborder les stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour les influencer. La deuxième section, qui porte sur les stratégies d'apprentissage du stagiaire, présente les concepts d'autorégulation de l'apprentissage et de communauté d'apprentissage soutenue par des forums électroniques de discussion. Les objectifs et les hypothèses de recherche clôturent le présent chapitre.

2.1 Paradigme d'apprentissage

Selon la théorie sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 1986, 2001, 2003), le fonctionnement humain opère dans le cadre d'une structure triadique interdépendante composée des caractéristiques individuelles d'une personne (comme ses pensées et ses croyances), de ses comportements et de son environnement. Cette structure repose sur un concept appelé *déterminisme réciproque* selon lequel chacune de ces composantes est influencée à des degrés divers et selon les circonstances par les deux autres. Ainsi, une composante pourra exercer une influence plus grande que les deux autres dans certaines circonstances alors que, dans d'autres, ce sera l'inverse. Par exemple, en contexte scolaire, la motivation de l'élève influence les

comportements de ce dernier et la relation pédagogique qu'il entretient avec son enseignant et la matière. À leur tour, les comportements et la relation pédagogique influencent la motivation (Viau, 1994). Dans un autre exemple, le sentiment d'autoefficacité d'un élève ou sa perception de sa capacité à accomplir une activité influence chez ce dernier le choix de la tâche, sa persévérance à l'accomplir, les efforts qu'il y consacre et finalement sa performance. En retour, les comportements de cet élève, conjugués à sa réussite, modifient son sentiment d'autoefficacité. En effet, en cours d'exécution de son travail, l'élève prend conscience de ses progrès, comme le nombre de pages lues, d'exercices terminés et de lignes écrites. Ces progrès lui confirment sa capacité à accomplir une tâche et accroissent son sentiment d'autoefficacité (Schunk, 2001).

Les deux exemples mentionnés illustrent des applications du paradigme d'apprentissage retenu pour la présente thèse. Le modèle de la motivation scolaire ainsi que le modèle de l'autorégulation qui sont expliqués dans ces pages participent de ce paradigme.

2.2 Motivation scolaire

Dans la présente section, la théorie relative à la motivation scolaire est présentée. Tout d'abord, à la suggestion de Soltis (1985), une analyse du concept de motivation est effectuée en deux temps. Premièrement, une définition de la motivation est construite à partir de ce qu'en disent des auteurs pour en faire ressortir les caractéristiques essentielles. Deuxièmement, des dimensions de la motivation sont opposées à leur contraire afin d'en approfondir la compréhension. Finalement, en accord avec la théorie sociocognitive, les quatre grands déterminants de la motivation sont examinés avant d'aborder des stratégies qui visent à les soutenir.

2.2.1 Définition de la motivation scolaire

De nombreuses théories de la motivation ont été conçues pour tenter d'expliquer et d'influencer le comportement. Ces théories, qui avancent chacune des définitions distinctes de la motivation, influencent notre manière de la mesurer, d'identifier les problèmes liés à son manque et, finalement, de les résoudre (Stipek, 2002).

La motivation est le processus qui initie un comportement, le dirige vers un but et le soutient dans le temps (Burden, 2000). Cette brève définition rend bien compte du caractère dynamique de la motivation par le fait qu'elle pousse à l'action. En outre, elle désigne un aboutissement à la motivation, à savoir le comportement. Toutefois, la seule activation du comportement n'est pas suffisante pour qu'on puisse parler d'un comportement motivé. Le comportement est dirigé vers un but; en outre, il est persistant. Ces deux paramètres du comportement pourraient donc aider à évaluer, du moins partiellement, la profondeur d'une motivation.

Toutefois, bien que soit justifiée l'insistance mise sur le comportement qui permet d'inférer les processus cognitifs, cette définition ne rend pas compte de l'ensemble des processus cognitifs et affectifs de l'apprenant. Par exemple, au moment d'aborder l'autorégulation dans une perspective motivationnelle, l'apprenant autorégule ses pensées et son affect sans nécessairement les verbaliser. Ce processus, qui est évidemment imperceptible pour l'observateur externe, n'est pas moins réel pour l'apprenant. Une définition correcte devrait donc tenir compte de l'ensemble des phénomènes et éviter de réduire les conséquences de la motivation à la seule manifestation d'un comportement. Il serait plus juste de considérer l'aboutissement de la motivation comme étant une activité physique ou mentale, quelle qu'elle soit, comme le suggèrent d'ailleurs Pintrich et Schunk (2002).

En établissant comme Burden (2000) trois étapes dans l'action, soit l'initiation, la direction et le soutien du comportement, Archambault et Chouinard (1996, p.108) explicitent l'idée de progression dans un contexte scolaire. En effet, la motivation scolaire serait un ensemble de déterminants qui « poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés ». Par l'utilisation de l'expression *ensemble de déterminants*, les auteurs mettent ainsi en lumière le caractère multifactoriel de la motivation dont les conséquences sont l'apprentissage, l'acquisition et l'utilisation de stratégies cognitives nécessaires à l'atteinte d'objectifs et finalement la persévérance.

Dans une perspective sociocognitive de l'apprentissage, les déterminants sont les composantes de la motivation directement influencées par le contexte dans lequel évolue l'élève (Bandura, 1986; Viau, 1999). Ces déterminants correspondent aux perceptions ou croyances de l'élève face à lui-même, aux activités scolaires qui lui sont proposées et à l'impact de son comportement sur l'environnement (Stipek, 2001; Zusho et Pintrich, 2001). Les déterminants constituent des croyances puissantes qui changent au fil du temps. Les élèves modifient leurs perceptions à partir de l'information qu'ils recueillent en contexte et à partir de leurs connaissances antérieures (Pintrich et Schunk, 2002).

Pour terminer cette section consacrée à la définition de la motivation, il convient d'en recenser les caractéristiques essentielles. La motivation est un processus évolutif qui est influencé par les perceptions de l'élève. Elle est orientée vers l'atteinte d'un but. Elle initie une activité qu'elle soit physique ou mentale. Elle soutient les efforts de l'élève dans le temps.

Après avoir identifié des caractéristiques de la motivation, il est possible de pousser plus avant l'analyse. Certaines autres caractéristiques de la motivation sont opposées à leur contraire afin d'approfondir la compréhension de ce concept. Ainsi, la motivation est une caractéristique individuelle et non pas environnementale. Elle amène à regarder vers l'avenir et non vers le passé. Elle constitue un processus et non un produit. Ce processus est mobilisateur et non pas instrumental.

2.2.1.1 Caractéristique individuelle et non environnementale

La motivation réfère à un processus personnel à l'individu (Ford, 1992) ou à un construit personnel (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Bien que la motivation ait déjà été définie en termes de contextes comme dans la théorie du conditionnement opérant (Joyce et Weil, 1996; Stipek, 2001), elle est maintenant perçue comme inhérente à l'individu (Weiner, 1992). La motivation est une caractéristique individuelle et non environnementale. En effet, si les facteurs extérieurs à l'individu peuvent activer la motivation, ils ne peuvent pas lui être imposés. Ford (1992) dénonce le glissement de sens qui s'opère lorsqu'une activité – la lecture d'un livre par exemple – est perçue comme étant en soi motivante. En réalité, c'est l'individu qui est motivé à lire le livre. De même, les buts à atteindre ne sont pas inclus implicitement dans la tâche; ils sont le fruit d'une planification personnelle issue d'une réflexion menée par l'individu. Il arrive toutefois que des buts proviennent de l'environnement de l'apprenant comme cela se fait régulièrement dans le milieu scolaire. Dans ce cas, ces buts devront être intériorisés par l'apprenant.

La motivation ne se trouve donc pas dans l'objet d'apprentissage, mais dans les perceptions que l'élève a de l'activité qui lui est proposée. Ainsi, l'enseignant ne doit pas compter sur le fait que la matière seule motivera l'élève. Les conditions d'apprentissage qu'il créera influenceront les perceptions que l'élève en aura et, par voie de conséquence, sa motivation.

2.2.1.2 Regard vers l'avenir et non vers le passé

La motivation est un processus préparatoire à l'action (Pintrich et Schunk, 2002). Elle amène l'individu à imaginer des événements futurs, à prévoir des conséquences significatives pour lui (Ford, 1992). Elle le prépare donc à agir de façon à infléchir le cours des événements d'une façon qui lui est profitable. Les processus mentaux qui sont tournés vers le passé ou le présent, comme les regrets, ne sont pas considérés comme faisant partie des processus motivationnels, bien qu'ils lui soient souvent liés et qu'ils puissent éventuellement la nourrir. La motivation amène donc la personne à regarder vers l'avenir et non vers le passé.

2.2.1.3 Processus et non produit

Karsenti (1999, p. 35) considère la motivation comme étant un processus et un produit. Pourtant Burden (2000) ainsi que Pintrich et Schunk (2002) avancent que la motivation est un processus puisque nous ne pouvons l'observer directement. En effet, nous ne pouvons qu'inférer le phénomène à partir de comportements comme le choix des activités, l'effort investi, la persévérance à la tâche et les verbalisations.

Un exemple pourra illustrer clairement la différence qui existe entre processus et produit. Prenons le concept d'engagement cognitif auquel la motivation est étroitement liée en contexte scolaire. Viau (1999) propose l'expression *engagement cognitif* pour désigner l'utilisation par l'élève de stratégies cognitives et d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité. Parce qu'il se situe exclusivement dans l'action, l'engagement est considéré comme un produit (Bujold, Legault, Côté, 1996). Par contre, la motivation, qui précède l'action et qui en est en quelque sorte le déclencheur, est un processus et non un produit. L'engagement cognitif dans une activité ou une matière devient alors un indicateur de la motivation en rapport avec cette activité ou cette matière.

2.2.1.4 Processus mobilisateur et non instrumental

La motivation donne à l'individu une direction à suivre; elle le pousse à agir en fonction d'un but à atteindre. Toutefois, la motivation n'est pas engagée directement dans l'atteinte de ce but. Elle a pour fonction d'amener l'individu à considérer les problèmes ou les situations qui se présentent. Elle n'est pas engagée directement dans la résolution de ces problèmes ou dans la modification de ces situations. Ce sont d'autres processus – les processus cognitifs par exemple dans le cas de tâches scolaires – qui amènent l'individu à résoudre les problèmes ou à changer les situations (Ford, 1992). La motivation a donc pour fonction de mobiliser les processus responsables de la résolution des problèmes identifiés ou de la modification des situations. Elle est alors un processus mobilisateur et non instrumental.

Après avoir passé en revue des caractéristiques de la motivation en les opposant à leur contraire afin d'en préciser sa nature, ses déterminants sont maintenant abordés.

2.2.2 Déterminants de la motivation

Les déterminants de la motivation peuvent être nombreux (Viau, 1994). Toutefois selon plusieurs chercheurs, le sentiment d'autoefficacité, la perception de la compétence, la perception de la contrôlabilité, l'orientation des buts d'apprentissage et la perception de la valeur de la tâche sont les plus importants (Bandura, 1986; Dweck, 1996, 1998, 2000; Eccles et Wigfield 2002; Weiner, 1992; Zusho et Pintrich, 2001). Viau (1994, 1999) et Barbeau (1993) en retiennent trois, à savoir la perception de la compétence, la perception de la contrôlabilité et la perception de la valeur de la tâche. Toutefois selon eux, la perception de la valeur de la tâche englobe l'orientation des buts d'apprentissage. Bouffard, Boileau et Vezeau (2001) en retiennent également

trois : le sentiment d'autoefficacité, l'orientation des buts et la perception de la valeur de la tâche. Pour les besoins de la présente recherche, le modèle de Zusho et Pintrich (2001) a été retenu parce qu'il intègre formellement quatre déterminants importants de la motivation. Ce modèle est présenté à la Figure 2.1.

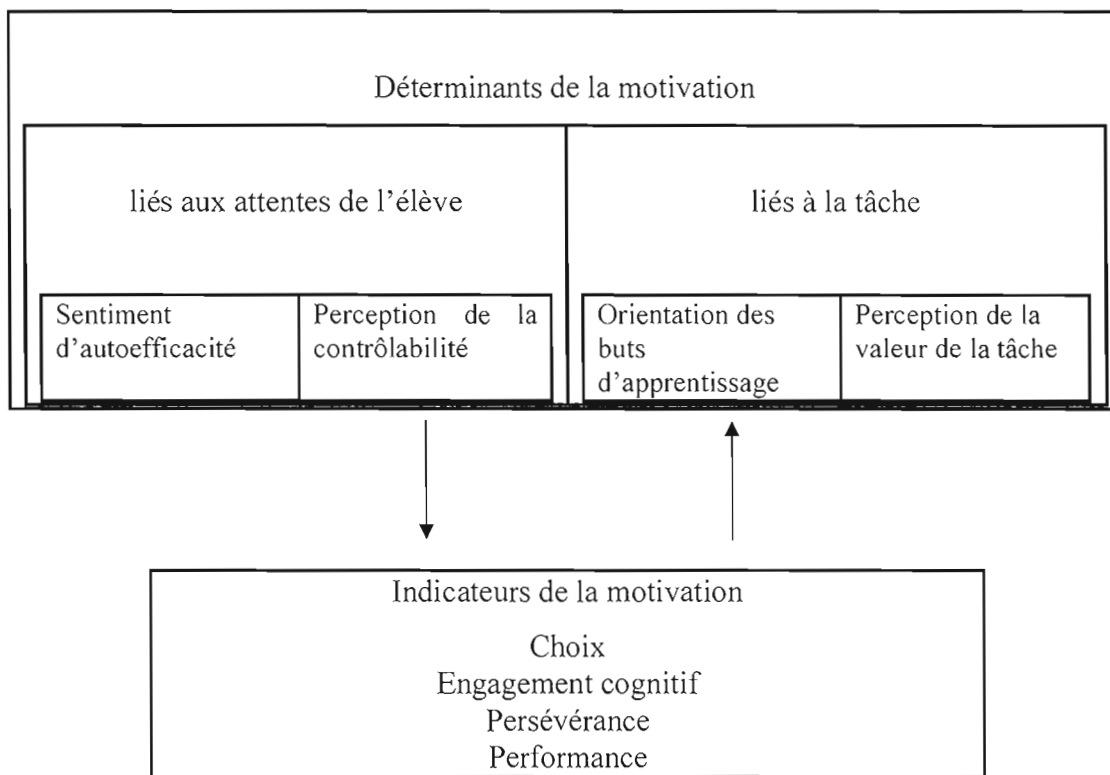


Figure 2.1. Modèle de la motivation.

Dans le modèle présenté, les quatre déterminants agissent sur les indicateurs ou conséquences de la motivation, qui sont le choix de l'élève de s'engager dans l'activité, l'engagement cognitif, la persévérance (cf. Appendice G pour une justification de l'utilisation du terme persévérance) et la performance. En retour, les indicateurs modifient les déterminants. Ces derniers sont maintenant examinés dans l'ordre suivant : le sentiment d'autoefficacité, la perception de la contrôlabilité, l'orientation des buts d'apprentissage et, finalement, la perception de la valeur de la tâche.

2.2.2.1 Sentiment d'autoefficacité

Le sentiment d'autoefficacité d'une personne se définit comme étant la perception de ses capacités à organiser et à mettre en œuvre une série d'actions pour atteindre un certain niveau de performance (Bandura, 1986). Dans un contexte scolaire, l'autoefficacité renvoie à la confiance de l'élève envers ses capacités à accomplir des activités scolaires (Pintrich et Schunk, 2002). Avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réalisation, l'élève évalue sa capacité à l'accomplir. Le milieu scolaire comporte beaucoup d'activités auxquelles l'élève est habitué, mais également de nombreuses autres qui comportent un degré plus ou moins élevé de difficultés : on demande à l'élève d'acquérir de nouvelles connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, d'accomplir des activités obligatoires qui ne lui plaisent pas toujours et de travailler avec d'autres élèves qui ne sont pas nécessairement ses amis (Viau, 1994, 1999).

Contrairement au sentiment de compétence, le sentiment d'autoefficacité est spécifique et contextuel (Schunk et Pajares, 2002). En effet, le sentiment d'autoefficacité ne se rapporte pas à la capacité de bien performer à l'école (*Je suis bon à l'école.*) ou dans une discipline donnée (*Je suis bon en français.*). Ce sentiment se rapporte à un jugement concernant une habileté bien précise comme par exemple rédiger une composition ou conjuguer un verbe sans fautes (Pintrich et Schunk, 2002).

Les perceptions relatives au sentiment d'autoefficacité, comme toutes les perceptions, peuvent être exactes ou fausses. Par exemple, l'élève peut nourrir un fort sentiment d'autoefficacité qui ne repose pas sur ses capacités réelles; à l'inverse, il peut avoir un faible sentiment d'autoefficacité et sous-estimer ses capacités (Schunk et Miller, 2003).

Selon Bandura (1986), les sources de la perception de l'autoefficacité sont de quatre ordres : les performances antérieures, l'observation, la persuasion et, finalement, les réactions physiologiques ou émotives. Les performances passées d'un élève correspondent à ses succès et à ses échecs. Lorsqu'il est devant une nouvelle activité, l'élève juge sa capacité à l'accomplir en prenant comme point d'appui ses performances passées dans des activités similaires. Par l'observation d'une autre personne – adulte ou pair – en train d'exécuter une activité, l'élève juge sa capacité à accomplir cette même action. Cette pratique, qui est courante en milieu scolaire (Viau, 1999), est particulièrement utile lorsque l'élève a peu d'expérience pertinente (Stipek, 2001). La persuasion réfère aux commentaires des parents, des pairs et des enseignants qui contribuent à convaincre l'élève de sa capacité à accomplir une activité. Les réactions physiologiques, comme l'excitation, la nervosité ou le malaise sont révélatrices pour l'élève de sa capacité à accomplir une tâche.

Le sentiment d'autoefficacité nourrit la motivation relativement à des domaines variés, que ce soit les matières scolaires, les sports, la santé et les activités professionnelles (Bandura, 2003). Ce sentiment influence également le choix de la tâche dans laquelle l'élève décide de s'engager, l'effort qu'il déploie, la persévérance qu'il manifeste et finalement le degré de réussite (Bandura, 1986; Multon, Brown et Lent, 1991). En effet, les élèves qui se perçoivent comme étant efficaces, s'engagent rapidement et activement dans le travail scolaire, travaillent davantage et mieux, font un usage judicieux de stratégies d'apprentissage, persévèrent devant les difficultés et, en conséquence, réussissent mieux que les élèves qui doutent de leurs capacités (Schunk et Pajares, 2002; Wolters, 2003; Zimmerman, 2000).

2.2.2.2 Perception de la contrôlabilité

La perception de la contrôlabilité ou la croyance selon laquelle une personne peut agir sur son environnement (Bandura, 1986; Pintrich et Schunk, 2002) se définit en contexte scolaire comme « le degré de contrôle qu'un élève peut avoir sur le déroulement d'une activité et sur ses résultats » (Viau, 1999, p. 48). Croire que ses comportements influent sur les résultats d'une activité conduit l'élève à augmenter ses attentes de succès et à persévérer dans l'effort. Cette croyance (*Ai-je un certain contrôle sur l'activité et ses conséquences?*) diffère du sentiment d'autoefficacité (*Suis-je capable de faire cette activité?*) bien qu'elle y soit positivement corrélée empiriquement (Pintrich et Schunk, 2002). De plus, ces deux croyances interagissent l'une et l'autre au cours du processus d'autorégulation de l'élève pour influencer les résultats (Pintrich et Schunk, 2002).

En contexte scolaire, la perception de la contrôlabilité est liée aux attributions de l'élève ou aux croyances de ce dernier quant aux causes de ses échecs ou de ses succès. À cet égard, les causes les plus fréquemment invoquées par les élèves sont l'intelligence, l'effort, la difficulté d'une tâche et la chance. Weiner (1992) a classé les causes invoquées par les élèves selon trois dimensions : le lieu de la cause (interne ou externe), sa stabilité (stable ou modifiable) et le degré de contrôle exercé par l'élève (contrôlable ou incontrôlable). Ces trois dimensions nous aident à saisir la relation qui existe entre les perceptions attributionnelles et la perception de la contrôlabilité de la tâche. Ainsi, un élève qui attribue un échec à une cause qu'il perçoit comme interne, modifiable et contrôlable (par exemple, l'effort), pourra avoir une perception élevée de la contrôlabilité d'une tâche similaire en dépit d'un échec subi. Au contraire, un élève qui attribue un échec à une cause stable et incontrôlable (l'intelligence) aura une perception peu élevée de sa contrôlabilité. Cette situation lorsqu'elle se répète peut même conduire à l'impuissance apprise. Dans cette situation, l'élève perçoit l'échec comme le résultat de son incapacité ou de sa piètre

intelligence. Il se résigne à l'échec, car il se sent impuissant à modifier le cours des choses quand bien même il y mettrait plus d'efforts (Dweck et Leggett, 1988; Viau, 1994, 1999).

2.2.2.3 Orientation des buts d'apprentissage

Un but représente la raison fondamentale pour laquelle l'élève s'engage dans une activité (Anderman, Austin et Johnson, 2002; Stipek, 1996) ou encore les bienfaits qu'il espère retirer de celle-ci (Viau, 1999) et qui expliquerait la profondeur ou la qualité de son engagement (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002). À cet égard, un élève peut poursuivre deux types de buts : des buts de maîtrise et des buts de performance. Les buts de maîtrise concernent l'augmentation de la compétence, tandis que les buts de performance se rapportent à la démonstration de la compétence (Dweck, 1996, 1998, 2000; Urdan, Ryan, Anderman et Gheen, 2002).

Le choix des buts que l'élève effectue a des conséquences sur son comportement, ses affects et ses processus cognitifs (Dweck et Leggett, 1988). En effet, l'élève qui privilégie les buts de maîtrise recherche des activités qui lui permettront d'apprendre, d'approfondir sa compréhension disciplinaire et de développer sa compétence. Il évalue sa compétence en fonction des efforts fournis et des apprentissages faits (Stipek, 1996; Pintrich, 2000b). Il utilise des stratégies cognitives et métacognitives pertinentes, attribue sa réussite aux efforts fournis et aux stratégies utilisées et manifeste une attitude positive face aux travaux scolaires et à l'école (Ames, 1992b). L'élève qui se fixe des buts de performance veut en tout premier lieu démontrer sa compétence ou à tout le moins avoir l'air compétent. Il évalue sa performance en se comparant à d'autres élèves dans le but de les surpasser (Ames, 1992a, Midgley, Kaplan et Middleton, 2001; Pintrich, 2000b) ou cherche à obtenir un jugement extérieur positif (Dweck, 1998).

Les buts de maîtrise et de performance ont souvent été décrits et étudiés comme s'ils s'opposaient les uns aux autres ou comme si les élèves poursuivaient soit des buts de maîtrise, soit des buts de performance. La réalité est plus complexe. Selon de nombreux auteurs, ces deux types de buts sont complémentaires (Pintrich et Schunk, 2002; Stipek, 1996; Viau, 1994, 1997), de sorte que les élèves poursuivent bien souvent les deux types de but pour une activité donnée (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Trash, 2002; Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002).

À ce jour, quatre combinaisons de buts ont été étudiées. Généralement, poursuivre des buts de maîtrise et de performance faibles conduit à des schèmes cognitifs, affectifs et comportementaux négatifs. De même, une combinaison de buts de maîtrise faibles et de performance élevés amène des résultats négatifs. En ce qui concerne les combinaisons de buts de maîtrise et de performance élevés d'une part et de buts de maîtrise élevés et de performance faibles d'autre part, le tableau n'est pas clair, car les résultats de recherche dans ce domaine ne sont pas concordants. En effet, tantôt la première combinaison semble la meilleure, tantôt c'est la deuxième; tantôt les deux combinaisons semblent équivalentes (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002). Ces résultats divergents pourraient être dus aux caractéristiques différentes des groupes d'élèves étudiés et de leur environnement (Pintrich, 2000a).

Récemment les buts de maîtrise et de performance ont été scindés en deux composantes : l'approche et l'évitement (Pintrich, 2000a, 2000b). Ainsi dans le cas d'une composante d'approche de maîtrise, l'élève se concentre sur la maîtrise de la tâche, l'apprentissage et la compréhension, tandis que dans le contexte d'un évitement de maîtrise, l'élève cherche à éviter l'incompréhension ou l'absence d'apprentissage. Cette dernière composante ayant été très peu étudiée, sa pertinence au regard de l'enseignement et sa prévalence chez les élèves restent à démontrer (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002).

En ce qui concerne la composante approche de performance, l'élève veut démontrer sa compétence par rapport aux autres élèves, tandis que dans le contexte d'un évitement de performance, il cherche à éviter l'échec ou d'avoir l'air incompetent aux yeux de l'enseignant, de ses pairs et de ses parents tout en préservant l'estime qu'il a de lui-même (Pintrich, 2002; Urdan, Ryan, Anderman et Gheen, 2002). On parle alors de buts d'évitement (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002). Les conséquences possibles de ces buts d'évitement sont les suivantes : l'élève évite de s'engager dans des activités difficiles qui pourraient pourtant lui permettre d'apprendre; il ne demande pas d'aide; il esquivé la nouveauté comme les nouvelles façons d'aborder la matière ou les nouvelles stratégies d'apprentissage; et finalement, il peut même tricher (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002).

2.2.2.4 Perception de la valeur de la tâche

La perception de la valeur de la tâche réfère à l'appréciation qu'un élève fait d'une activité en fonction de quatre dimensions. Ces dimensions sont les suivantes : l'importance de l'activité, son utilité, l'intérêt intrinsèque qu'elle suscite chez l'élève et, finalement, le coût rattaché à son accomplissement (Eccles et Wigfield, 2002).

L'importance d'une tâche se définit comme étant la pertinence subjective de cette tâche au regard du concept de soi (Eccles et Wigfield, 2002), ce dernier concept rassemblant l'ensemble des perceptions de soi, lesquelles sont nourries par les expériences et la rétroaction de personnes importantes (Shavelson et Bolus, 1982; Pajares, 2001). L'apprenant perçoit une activité comme étant importante si celle-ci satisfait à des besoins personnels (Stipek, 1998) ou plus précisément si elle confirme des traits ou des aspects saillants du concept de soi, comme la masculinité ou la féminité, ou encore la compétence dans certains domaines (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). En conséquence, l'élève choisira de s'engager dans une activité qui

lui permettra d'acquérir ou d'accroître une compétence qui est consistante avec son concept de soi.

Une activité est perçue comme étant utile lorsqu'elle contribue à l'atteinte de buts immédiats ou éloignés (Eccles et Wigfield, 2002). Un élève s'engage très rarement dans une activité pour le simple plaisir de la faire. La plupart du temps, il s'interroge sur son utilité en fonction des buts conscients ou inconscients qu'il poursuit (Viau, 1994, 1997). Par exemple, un élève peut choisir des cours qu'il n'apprécie pas particulièrement pour plaire à ses parents ou être admis dans un programme d'études convoité. Cette composante se rapproche donc du construit de la motivation extrinsèque.

L'intérêt intrinsèque se réfère au plaisir immédiat éprouvé par l'élève dans l'accomplissement d'une activité. En ce sens, cette composante est similaire au construit de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985).

La composante *coût* renvoie aux aspects négatifs de l'accomplissement de l'activité. Ces aspects sont l'effort, l'anxiété liée au risque de l'échec et l'obligation d'abandonner certaines autres activités par manque de temps (Eccles et Wigfield, 2002).

2.2.2.5 Interdépendance des déterminants de la motivation

Tout en étant influencés par le contexte social, les quatre déterminants de la motivation sont interdépendants (Pintrich et Schunk, 2002). Par exemple, la détermination des buts influence le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2003). Lorsque l'élève atteint des buts qu'il s'est fixés, il prend conscience de ses progrès et éprouve un sentiment d'accomplissement qui nourrit son sentiment d'autoefficacité

(Schunk et Miller, 2002). En retour, plus grand est le sentiment d'autoefficacité d'un élève, plus élevés seront les buts qu'il se fixera (Pintrich, 2003).

Le sentiment d'autoefficacité et la perception de la valeur de la tâche sont également liés. En effet, l'élève attacherait plus d'importance aux activités qu'il réussit en raison du renforcement positif qu'il reçoit alors et à l'inverse diminuerait la valeur des activités qu'il ne réussit pas pour préserver l'estime qu'il a de lui-même (Eccles et Wigfield, 2002).

Le sentiment d'autoefficacité est également lié à la perception de la contrôlabilité. En effet, l'élève qui pense contrôler son apprentissage parce qu'il contrôle ses efforts, sa persévérance et son utilisation de stratégies d'apprentissage se perçoit comme plus efficace et est davantage en mesure de s'engager dans une tâche que les élèves qui n'ont pas cette perception (Bandura, 2003; Schunk et Pajares, 2002).

Après ce tour d'horizon des quatre principaux déterminants de la motivation, les indicateurs de cette dernière sont présentés.

2.2.3 Indicateurs de la motivation

Les indicateurs de la motivation sont les conséquences observables de la motivation comme le choix d'entreprendre une activité, l'engagement cognitif et la persévérance. Le choix d'entreprendre une activité se manifeste par la décision de l'élève de diriger ses efforts vers une activité donnée. L'engagement cognitif se définit comme « le degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Viau, 1999, p. 57). Cet effort mental se traduit en stratégies cognitives qui sont, en quelque sorte, les moyens utilisés par les apprenants pour

mener à bien une activité. La persévérance se manifeste lorsque l'élève poursuit l'exécution d'une activité malgré les difficultés.

Ces trois indicateurs ont un impact sur un dernier, soit la performance, qui s'exprime en termes de retombées sur l'apprentissage. L'élève qui choisit de s'engager dans une activité peut prétendre à une meilleure performance qu'un élève qui évite une activité ou retarde le moment de s'y engager. La persévérance est également le gage d'une bonne performance. En effet, plus un élève persévère dans l'accomplissement d'une activité, plus ses chances de réussir cette activité augmentent. Toutefois, la persévérance ne suffit pas à expliquer la réussite. Elle doit être accompagnée d'engagement cognitif. Un élève motivé exercera un contrôle sur son activité cognitive en utilisant des stratégies cognitives. Ces stratégies sont nombreuses et touchent l'ensemble des activités d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 1996). La motivation a donc un effet sur la performance. En retour, une bonne performance influe sur le sentiment d'autoefficacité augmentant ainsi la motivation. En plus d'être une manifestation observable de la motivation, la performance devient une de ses sources.

Après cette présentation des déterminants et des conséquences de la motivation, des actions ou des stratégies que l'enseignant peut mettre en œuvre pour susciter et soutenir la motivation de ses élèves sont exposées.

2.2.4 Soutien à la motivation

En contexte scolaire, pratiquement tout ce que l'enseignant fait affecte la motivation de l'élève, à savoir les activités qu'il organise et anime, l'évaluation qu'il met de l'avant, le système de récompenses qu'il préconise, le degré de liberté qu'il laisse à l'élève ainsi qu'une multitude d'autres variables sur lesquelles il peut jouer (Pintrich et Schunk, 2002; Raffini, 1996; Roeser, Marachi et Gehlbach, 2002; Stipek,

1998; Viau, 1994, 1999). De par ses choix et sa façon d'enseigner, l'enseignant a un effet sur la motivation de l'élève (Durand, 1996; Karsenti, 1999). Pour aider l'enseignant à cet égard, de nombreuses listes de stratégies de soutien à la motivation ont été publiées (Burden, 2000; Good et Brophy, 2000; Martin, 1994; Midgley, Middleton, Gheen et Kumar, 2002; Pintrich et Schunk, 2002; Raffini, 1996; Stipek, 1996; Viau, 1994, 1999) et en faire l'inventaire dépasserait le cadre de la présente thèse.

Toutefois, la recherche donne à l'enseignant des indications cohérentes sous forme de principes généraux pour guider son action au regard des quatre déterminants de la motivation. Ces principes devront être adaptés au contexte en fonction des caractéristiques de l'élève, car il n'existe pas de manière unique d'enseigner, d'organiser une classe ou de soutenir la motivation (Pintrich, 2003; Stipek, 2002). Mais avant d'aborder ces principes, il convient de présenter la première étape que l'enseignant devrait franchir s'il veut soutenir correctement la motivation de ses élèves.

2.2.4.1 Première étape dans le soutien à la motivation

L'enseignant réfléchit sur son enseignement et sur son rôle, tout d'abord pour déterminer les traits de personnalité qui le caractérisent et qui pourraient nuire à la motivation de ses élèves (Viau, 1994, 1999) et dans un deuxième temps pour clarifier ce qu'il veut faire de sa classe (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002).

Les traits de l'enseignant se rapportent à sa connaissance de la matière enseignée, sa motivation à enseigner et les perceptions qu'il entretient face à ses élèves. La connaissance de la matière est un préalable pour donner des explications claires, répondre adéquatement aux questions et exercer la profession de façon compétente. La motivation à enseigner peut devenir une source d'inspiration pour les

élèves. À l'inverse, l'enseignant qui ne veut pas être dérangé ou qui manifeste peu d'intérêt pour son travail ne réussira pas à motiver ses élèves (Viau, 1994, 1999). Finalement, la façon avec laquelle l'enseignant perçoit ses élèves influence ses comportements en classe (Morency, 1993). Certains enseignants seraient portés à s'occuper des élèves qu'ils jugent intelligents et à négliger ceux qu'ils trouvent faibles. En conséquence, certains élèves entrent dans un cercle vicieux. Parce qu'ils ne sont pas encouragés à travailler, ils se démotivent. Parce qu'ils ne travaillent pas, ils deviennent faibles, confortant ainsi l'enseignant dans sa perception initiale (Stipek, 1997; Rosenthal et Jacobson, 1992). Viau (1994, 1997) ne propose pas de méthode pour contrecarrer ces perceptions. Il encourage simplement les enseignants à prendre conscience de leurs préjugés face à leurs élèves et à s'efforcer d'accorder de l'attention à tous.

L'enseignant réfléchit également à ce qu'il entend promouvoir dans sa classe. Veut-il promouvoir des notes élevées ou un apprentissage qui vise la maîtrise de contenus disciplinaires? La mémorisation ou la compréhension? La compétition ou la collaboration? Les réponses à ces questions auront un effet majeur sur les choix pédagogiques de l'enseignant et sur la motivation de ses élèves (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002).

Les stratégies destinées à agir sur les perceptions de l'élève sont maintenant présentées. Le sentiment d'autoefficacité et la perception de la contrôlabilité sont traités conjointement, car, bien que ces déterminants soient différenciés théoriquement, ils ne le sont pas empiriquement (Zusho et Pintrich, 2001). Suivront l'orientation des buts et la perception de la valeur de la tâche. Les déterminants étant fortement interreliés, une stratégie qui viserait à agir sur l'un d'entre eux affecterait également les autres (Stipek, 1996, 1997).

2.2.4.2 Stratégies visant le développement du sentiment d'autoefficacité et la perception de la contrôlabilité

Pour soutenir le sentiment d'autoefficacité et agir sur la perception de la contrôlabilité, l'enseignant propose des tâches raisonnablement difficiles. En effet, il n'est pas valorisant de les réussir quand elles sont trop faciles. Les élèves ont besoin de tâches stimulantes d'un point de vue intellectuel. L'enseignant leur en propose donc qui présentent un niveau de difficulté suffisant de sorte que la majorité des élèves pourront les mener à bien avec quelques efforts (Pintrich et Schunk, 2002). La maîtrise de ces tâches est liée à des émotions positives comme la fierté et la satisfaction (Stipek, 2001).

De plus, pour soutenir la motivation, il faut conserver sa foi en ses élèves (Pintrich et Schunk, 2002; Stipek, 1997). L'enseignant maintient envers ses élèves des attentes élevées. Il montre que les activités suggérées peuvent être menées à bien avec des efforts. (ex. : *Les exercices que je vous propose sont plus difficiles que les précédents, mais vous allez les trouver intéressants, et non Je sais que beaucoup d'entre vous ne seront pas capables, mais essayez quand même*)

L'enseignant aide l'élève à se fixer des buts à court terme précis et raisonnablement élevés relativement aux résultats de l'apprentissage (nombre de pages lues, d'exercices complétés et de problèmes résolus) ou à son processus (application d'une stratégie d'apprentissage et temps consacré à l'étude). La prise de conscience de l'atteinte des buts et de la progression dans la réalisation du travail et de la compréhension nourrit le sentiment d'autoefficacité. À l'inverse, les buts vagues étalés sur une longue période de temps (ex. : *Fais ton possible. Travaille fort.*) n'ont pas cet effet positif (Schunk et Miller, 2003).

L'enseignant offre une rétroaction juste et crédible sur la qualité et la progression du travail de l'élève (Pintrich et Schunk, 2002; Schunk et Miller, 2003; Stipek, 1997). Cette rétroaction peut être de quatre ordres : relative à la performance, motivationnelle, attributionnelle ou relative à l'usage de stratégies. La rétroaction relative à la performance donne à l'élève une évaluation formative sur la qualité de son travail (ex. : *Bien* ou encore *La première partie de ton travail est bonne, mais dans la deuxième partie, il te faut...*). La rétroaction motivationnelle attire l'attention de l'élève sur ses progrès et sa compétence (ex. : *Tu as mieux réussi cette fois-ci. Tu es bon pour ça.*). Cette rétroaction peut inclure une comparaison sociale effectuée en privé sur le plan des stratégies d'apprentissage mises en œuvre (ex. : *Regarde X comme il travaille bien. Pourquoi ne fais-tu pas comme lui?*). La rétroaction attributionnelle amène l'élève à faire des attributions de plus en plus justes concernant sa réussite ou son échec (ex. : *Tu as bien réussi parce que tu as bien travaillé.*). La rétroaction relative aux stratégies informe l'élève sur l'usage qu'il fait des stratégies cognitives (ex. : *Tu as bien réussi parce que tu as appliqué les étapes dans l'ordre.*).

Dans les cas d'échecs, l'enseignant offre une rétroaction précise qui porte sur les causes réelles et, en même temps, montre à l'élève que sa compétence actuelle se développe, notamment grâce à l'application de stratégies cognitives et d'autorégulation appropriées. Pour Viau (1994, 1999), les stratégies d'autorégulation constituent une porte d'entrée privilégiée pour l'enseignant qui désire soutenir la motivation de ses élèves.

Généralement, l'enseignant attribue les échecs à un manque d'efforts et encourage l'élève à faire lui-même cette attribution (Pintrich et Schunk, 2002). Dans de nombreux cas, ce conseil est judicieux, car cette attribution montre aux élèves qu'ils peuvent faire mieux à l'avenir parce que l'effort est une cause modifiable, interne et contrôlable. Toutefois, dans les cas où l'élève fait déjà des efforts, entendre

dire qu'il doit faire encore plus d'efforts peut être décourageant. Il serait plus approprié d'identifier directement pour l'élève les habiletés ou les connaissances qui posent problème ou de lui dire de travailler différemment et plus efficacement en choisissant des stratégies cognitives plus appropriées. L'enseignant peut alors être d'un grand secours pour aider l'élève à mieux sélectionner ses stratégies. Il peut également organiser une discussion en classe au cours de laquelle les stratégies déployées par les élèves performants sont expliquées.

Si l'élève a bien réussi, il peut être tentant d'attribuer ce succès à l'effort, ce qui est généralement une bonne attribution. Cependant, il faut être certain que l'élève a, dans ce cas, fait des efforts. Si la tâche était facile, il vaut mieux le reconnaître de façon diplomatique et offrir à l'élève des activités plus stimulantes (ex. : *J'ai d'autres exercices. Tu vas les trouver intéressants.*).

Des recherches ont démontré que les élèves ont des schèmes d'attributions assez stables. Toutefois, ces schèmes peuvent être changés. L'enseignant peut travailler individuellement avec l'élève et faire des attributions après les réussites et les efforts. L'élève ne changera pas nécessairement à la première occasion. Ce changement s'opérera après de nombreuses attributions qui porteront sur un certain nombre d'exercices et sur un certain temps.

2.2.4.3 Stratégies pertinentes à l'orientation des buts d'apprentissage

Bien que les élèves d'une classe puissent se fixer des buts différents, ils peuvent également poursuivre des buts similaires si le contexte s'y prête. Les buts qui sont mis de l'avant dans le contexte d'une classe forment la structure des buts (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley 2002). L'environnement, par la structure de buts qu'il véhicule, peut influencer les buts personnels de l'élève (Ames, 1992a;

Anderman, Austen et Johnson, 2002; Wolters, 2003). L'enseignant peut donc influencer les buts qu'adoptent les élèves par les buts qu'il privilégie.

Pour soutenir la motivation des élèves, l'enseignant peut privilégier les buts de maîtrise, qui poussent ceux-ci à se concentrer sur l'apprentissage de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés (Mac Iver, Young et Washburn, 2002; Stipek, 2001). Il peut le faire en valorisant les efforts fournis par les élèves pour comprendre, ainsi que les progrès accomplis grâce à leurs efforts et à leur travail. Cet enseignant transmet alors le message que l'apprentissage et le développement intellectuel sont les buts ultimes poursuivis (Anderman, Austen et Johnson, 2002). En outre, il peut créer un climat d'entraide et de coopération en réduisant le nombre de situations où les élèves peuvent comparer leurs résultats (Karabenick, 2004).

Lorsque l'enseignant encourage les élèves à comparer leurs résultats et rend publiques les différences individuelles, il met de l'avant des buts de performance (Anderson, Austen et Johnson, 2002). Ces buts de performance ne sont pas néfastes dans les cas où les élèves ont de la facilité à apprendre (Pintrich et Schunk, 2002) et peuvent même contribuer à maintenir l'intérêt de certains d'entre eux et les conduire à la réussite (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002). Toutefois, ils peuvent nuire à la motivation d'autres élèves (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002; Pintrich et Schunk, 2002; Urdan, Ryan et Anderson, 2002) et peuvent même conduire au découragement et au désengagement de l'apprentissage (Kumar, Gheen et Kaplan, 2002). En conséquence, il est recommandé à l'enseignant de minimiser l'importance accordée aux buts de performance en évitant de publiciser les résultats des élèves et de récompenser seulement les élèves les plus performants. Par exemple, l'enseignant accordera de l'importance aux stratégies d'apprentissage utilisées et aux processus de résolution des problèmes (Urdan, Ryan, Anderman et Gheen, 2002), soulignera les efforts déployés par les élèves et invitera ces derniers à voir leurs erreurs comme des occasions d'apprendre (Pintrich et Schunk, 2002).

2.2.4.4 Stratégies visant la perception de la valeur de la tâche

Pour agir sur la perception de la valeur de la tâche, l'enseignant devrait donner un sens aux activités qu'il propose à ses élèves (Pintrich et Schunk, 2002). Good et Brophy (2000) suggèrent d'expliquer la pertinence des activités en fonction de buts à court et à long terme. Par exemple, expliquer que l'apprentissage qui est fait grâce à une activité pourra être réinvesti dans une activité ultérieure constitue un but à court terme. Également, mentionner que l'activité pourra contribuer à se rapprocher d'une future carrière constitue un but à long terme.

L'enseignant doit également chercher à rendre la matière intéressante. Il peut le faire en expliquant à ses élèves ce qui lui plaît dans la discipline étudiée et l'activité proposée (Pintrich et Schunk, 2002). L'enseignant est un modèle pour ses élèves. L'enseignant qui partage ses pensées à propos de concepts étudiés en classe en rapportant notamment des exemples concrets tirés de la vie courante (Stipek, 2001), démontre à ses élèves non seulement la valeur de ces concepts, mais également comment une personne instruite les utilise dans des situations quotidiennes pour résoudre des problèmes (Good et Brophy, 2000).

Une autre façon pour l'enseignant de susciter l'intérêt et la curiosité chez ses élèves est de répondre à leurs questions, surtout celles qui débordent du manuel scolaire. Une question de ce genre démontre que l'élève qui la pose est intéressé et réfléchit au lieu d'écouter passivement. L'enseignant démontre que la question est valable et appréciée en remerciant son auteur, avant d'y répondre ou de la retourner à la classe pour discussion. Dans l'impossibilité de répondre immédiatement et complètement à la question, l'enseignant réfléchit à haute voix en apportant des éléments de réponse et promet d'y répondre le plus rapidement possible. Il peut également demander aux élèves d'apporter leur contribution en cherchant dans les

ressources dont ils disposent – bibliothèque, Internet ou autres (Good et Brophy, 2000).

Finalement, afin d'accroître la perception de la valeur de la tâche, l'enseignant offre aux élèves un choix (Pintrich et Schunk, 2002). Il peut laisser les élèves libres de choisir le sujet d'un travail ou encore l'ordre dans lequel effectuer des exercices (Bobbitt Nolen et Nichols, 1994).

2.3 Apprentissage du stagiaire

Après avoir passé en revue des stratégies destinées à soutenir la motivation en agissant sur les perceptions des élèves, il convient d'examiner maintenant le processus auquel les stagiaires gagnent à avoir recours pour apprendre à exercer leur rôle de soutien à la motivation, à savoir le processus d'autorégulation. Dans un deuxième temps, le concept de communauté d'apprenants au sein de laquelle les stagiaires poursuivent leur cheminement professionnel est abordé.

2.3.1 Autorégulation de l'apprentissage

Selon l'approche sociocognitive, l'apprentissage n'arrive pas aux apprenants mais arrive par eux (Bandura, 1986) et ces derniers doivent s'y engager de façon proactive (Zimmerman, 2001). L'autorégulation repose sur le développement de processus cognitifs et émotionnels internes et de comportements manifestes pour mener à bien une tâche contextualisée (Bandura, 1986, Zimmerman, 2000). Plus précisément, l'autorégulation se définit comme l'habileté autogérée de l'apprenant à contrôler tous les aspects de son apprentissage, de la planification de son travail à son autoévaluation (Bruning, Schraw et Ronning, 1999, p. 136), y compris ses processus internes, ses comportements et son environnement (Zimmerman, 1998). L'autorégulation comprend donc les pensées, les sentiments et les actions qui sont planifiées et adaptées cycliquement par l'apprenant en fonction des contextes

changeants dans lequel il évolue (Zimmerman, 2000). En effet, on parle du cycle de l'autorégulation puisque la rétroaction obtenue à la suite d'une performance passée amène l'apprenant à s'ajuster en fonction d'une activité subséquente.

2.3.2 Autorégulation et métacognition

Comme la plupart des modèles d'autorégulation (Bruning, Schraw et Ronning, 1999; Pintrich, 1995), le modèle de Zimmerman (1998) intègre trois composantes cruciales : la conscience métacognitive, l'utilisation de stratégies d'apprentissage, et le contrôle motivationnel. La conscience métacognitive regroupe les connaissances relatives au processus de cognition et à sa régulation qui conduisent l'apprenant à exploiter efficacement des ressources internes et externes. Les stratégies d'apprentissage aident l'apprenant à encoder, à traiter et à retrouver l'information. Le contrôle motivationnel se rapporte à l'habileté de l'apprenant à se déterminer des buts, à évoquer des croyances positives concernant son autoefficacité et à s'adapter émotionnellement aux exigences de l'apprentissage (Bruning, Schraw et Ronning, 1999; Zimmerman, 2000).

Le processus d'autorégulation occupe une place importante au regard de l'apprentissage, comme en fait foi l'usage qu'en font les apprenants performants par rapport aux apprenants non performants (Pintrich, 2000c; Zimmerman, 2000). Grâce notamment à sa capacité de s'autoévaluer, l'apprenant autorégulé est en mesure de contrôler et de modifier sa démarche pour atteindre des buts qu'il se fixe. Il ne se borne donc pas à répondre à son environnement, il l'organise. L'élève qui régule ainsi ses processus cognitifs, sa motivation et ses comportements est davantage en mesure de réussir (Pintrich et Zusho, 2001).

2.3.3 Phases de l'autorégulation

Le modèle de Zimmerman cherche à expliquer comment l'apprenant, seul ou en groupe, initie, modifie et maintient des pratiques d'apprentissage au sein de contextes d'apprentissage formels ou informels (Zimmerman, 1986). Il englobe trois phases cycliques : 1) la planification, 2) le contrôle d'exécution et 3) l'autoréflexion. La planification comprend les sous-processus et les croyances qui précèdent l'effort et qui préparent le terrain pour l'apprentissage. Le contrôle d'exécution comprend les sous-processus qui surviennent durant l'effort et qui affectent la concentration et la performance. L'autoréflexion rassemble les sous-processus qui surviennent après l'effort et qui influencent les réactions de l'apprenant face à son apprentissage (Zimmerman, 2000). La Figure 2.2 illustre le cycle des trois phases de l'autorégulation.

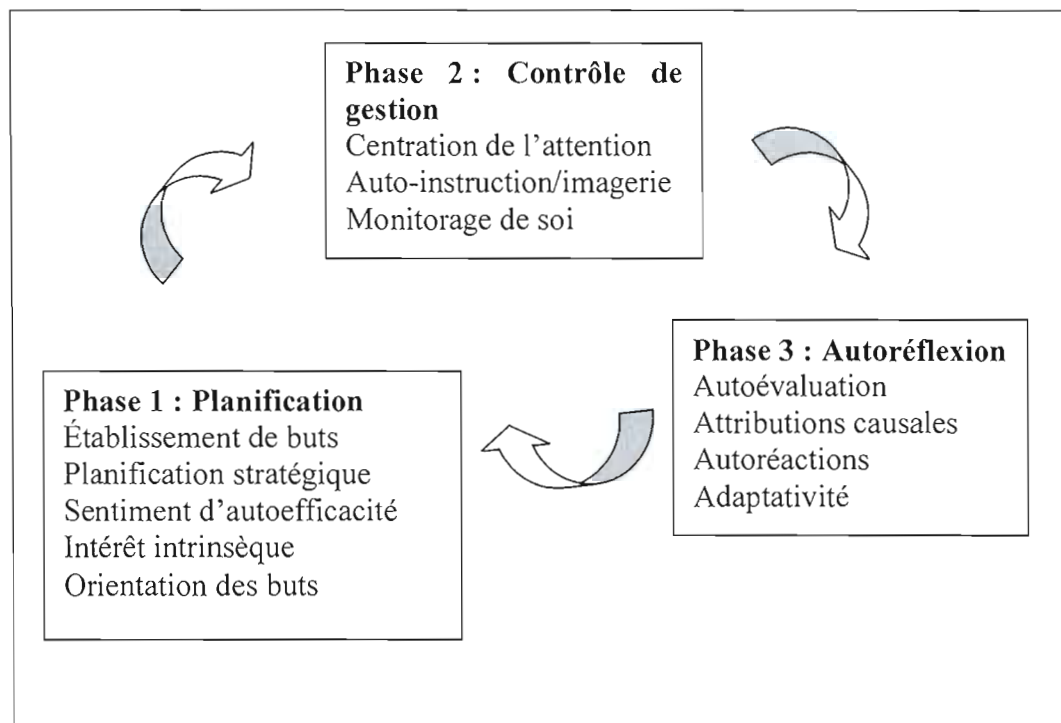


Figure 2.2. Phases de l'autorégulation.

2.3.3.1 Phase de planification

La phase de planification comprend cinq sous-processus et croyances. Il s'agit de l'établissement des buts, de la planification stratégique, du sentiment d'autoefficacité, de l'intérêt intrinsèque et de l'orientation des buts. Bien que certaines de ces dimensions aient déjà été abordées dans le présent chapitre, plus précisément dans la section relative à la motivation de l'élève, elles sont reprises au regard du processus d'autorégulation.

2.3.3.1.1 Établissement des buts

Ce sous-processus consiste à déterminer des retombées à l'apprentissage (Zimmerman, 2000) qui serviront de normes pour évaluer l'accomplissement du travail à venir ou la future performance (Zimmerman, 2001). L'apprenant autorégulé se fixe des buts précis, exigeants et hiérarchisés. Ces buts peuvent être formulés en termes quantitatifs ou qualitatifs, ou encore refléter des niveaux de performance (Locke et Latham, 1990). Les buts axés sur le processus et déterminés à court terme agissent comme régulateurs des buts axés sur la performance finale et établis à long terme. Il est donc recommandé de se fixer des buts précis, proximaux et stimulants plutôt que des buts vagues et éloignés (Zimmerman, 2002). Ce système de buts guide l'apprenant au cours de longues périodes de travail sans soutien extérieur (Zimmerman, 2000).

2.3.3.1.2 Planification stratégique

Au cours de ce sous-processus, l'apprenant choisit des stratégies d'apprentissage afin d'atteindre les buts qu'il s'est fixés (Zimmerman, 1998). Grâce à ces stratégies, il pourra accroître ses connaissances, contrôler son affect et diriger son action en fonction des situations personnelles qu'il rencontre. À ce propos, aucune stratégie ne pourra être applicable dans toutes les circonstances et pour toutes les activités. Par exemple, le choix de l'utilisation d'une stratégie variera en fonction du

degré de compétence de l'apprenant. En effet, un apprenant novice pourra choisir des stratégies d'acquisition et un apprenant expérimenté, des stratégies d'approfondissement. En raison de modifications constantes dans les dimensions personnelles, comportementales et contextuelles, les apprenants doivent ajuster continuellement leurs buts et leur choix de stratégies.

2.3.3.1.3 Sentiment d'autoefficacité

Tel qu'il a été mentionné précédemment, le sentiment d'autoefficacité se rapporte à la capacité personnelle de l'apprenant d'apprendre et de performer correctement (Bandura, 1986; Zimmerman, 2002). Ces croyances personnelles influencent l'utilisation des stratégies cognitives, la gestion du temps d'étude, la résistance aux influences négatives des pairs, le contrôle d'exécution, et l'autoévaluation.

Le sentiment d'autoefficacité est également lié à l'établissement des buts et à la planification stratégique (Zimmerman, 2000). En effet, plus le sentiment d'autoefficacité est grand, plus les buts que l'apprenant se fixera seront élevés et plus ce dernier persévéra dans l'effort pour les atteindre. Les apprenants efficaces persévèrent et augmentent même leurs efforts malgré les embûches, tandis que les apprenants non efficaces abandonnent ou se réfugient dans la procrastination en remettant leur travail à plus tard (Wolters, 2003). L'établissement de buts, en retour, affecte le sentiment d'autoefficacité, car les apprenants autorégulés qui se fixent des buts proximaux et précis se perçoivent comme étant davantage efficaces. En effet, l'atteinte d'un but qui représente un niveau de performance bien déterminé est plus facilement observable que l'atteinte d'un but vague. De plus, lorsqu'il est atteignable à court terme, c'est-à-dire lorsqu'il représente un niveau de performance intermédiaire à l'achèvement d'une tâche, ce but procure à l'apprenant une satisfaction immédiate. L'atteinte de ce type de buts informe l'apprenant de sa

capacité à accomplir une partie de la tâche et nourrit le sentiment d'autoefficacité général de l'apprenant au regard de l'ensemble de cette tâche (Schunk, 2001).

2.3.3.1.4 Intérêt intrinsèque

La perception de l'apprenant concernant la valeur d'une activité a une influence sur son autorégulation. L'intérêt intrinsèque consiste à valoriser une activité pour les caractéristiques propres de cette dernière plutôt que pour ce qu'elle peut apporter à long terme et correspond en cela au construit de motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). L'apprenant qui éprouve un intérêt intrinsèque pour une activité ou une habileté est davantage motivé à planifier son action et à utiliser des stratégies durant l'effort que celui qui valorise une activité pour les avantages qu'il peut éventuellement en retirer (Zimmerman et Kitsantas, 1997). En outre, l'apprenant qui est intrinsèquement intéressé poursuit ses efforts même en l'absence de récompenses concrètes (Zimmerman, 1998).

2.3.3.1.5 Orientation des buts d'apprentissage

L'orientation des buts d'apprentissage réfère à la raison première qui pousse l'apprenant à s'engager dans une activité (Pintrich et Schunk, 2002; Zimmerman, 2002). Ainsi, comme il l'a été mentionné précédemment, l'apprenant peut se fixer deux types de buts : les buts orientés vers l'apprentissage ou la maîtrise et les buts orientés vers la performance. Pour initier et soutenir ses efforts au cours du travail scolaire, il est plus avantageux de se fixer des buts de maîtrise que des buts de performance (Ames, 1992a; Hagen et Weinstein, 1995). L'apprenant qui vise des buts de maîtrise applique des stratégies cognitives plus avancées, comme l'élaboration et contrôle de la compréhension, que celui qui poursuit des buts axés sur la performance (Dweck, 2000; Evensen, Salisbury-Glennon et Glenn, 2001).

2.3.3.2 Phase du contrôle d'exécution

La phase du contrôle d'exécution comprend trois sous-processus. Il s'agit de la centration de l'attention, de l'auto-instruction/imagerie et du monitoring de soi.

2.3.3.2.1 Centration de l'attention

Par la centration de l'attention, l'apprenant améliore sa concentration et élimine les distractions internes ou externes (Zimmerman, 2002). Ainsi, l'apprenant organise son environnement de manière à éviter les distractions.

2.3.3.2.2 Auto-instruction/imagerie

Grâce à l'auto-instruction, l'apprenant se donne des directives verbales ou internes sur la manière de procéder pour accomplir une activité (Zimmerman, 1998). Par l'imagerie, l'apprenant se crée des images mentales qui facilitent l'encodage et améliorent la performance (Zimmerman, 2002).

2.3.3.2.3 Monitoring de soi

Ce processus informe l'apprenant de ses progrès en cours d'action (Zimmerman, 1998) et le conduit à une compréhension plus approfondie de son apprentissage et à un meilleur contrôle de sa performance. L'apprenant examine des aspects précis de sa performance, les conditions qui la sous-tendent et les effets qu'elle produit de façon à suivre l'évolution de sa performance dans le temps (Zimmerman, 2000).

2.3.3.3 Phase d'autoréflexion

Au cours de cette phase, l'apprenant évalue sa performance et identifie les facteurs qui ont contribué à sa réussite. Quatre sous-processus participent à cette phase.

2.3.3.3.1 Autoévaluation

Au cours de ce sous-processus, l'apprenant compare l'information recueillie au cours du monitoring de soi avec une norme ou un but (Zimmerman, 1998). Pour être efficace, une norme d'autoévaluation doit être d'un niveau de difficulté stimulant, c'est-à-dire suffisamment difficile pour représenter un progrès, sans être trop difficile pour décourager l'apprenant. L'utilisation d'une performance passée comme norme offre l'avantage de mettre en lumière un progrès. À l'opposé, une comparaison de sa performance avec celle de pairs peut diminuer la conscience de progrès amenés par la pratique et entraîner un risque de découragement (Zimmerman, 2000, 2002).

2.3.3.3.2 Attributions

Ce sous-processus désigne l'action d'identifier la cause d'une réussite ou d'un échec (Zimmerman, 1998). L'apprenant autorégulé attribue les résultats d'une performance à des causes contrôlables comme l'utilisation de stratégies d'apprentissage, alors que l'apprenant peu autorégulé attribue ses résultats à une cause non contrôlable comme la chance. L'attribution d'une piètre performance à une cause non contrôlable décourage l'apprenant de s'investir dans son travail scolaire (Weiner, 1992). Par contre, l'attribution de cette même piètre performance à des causes contrôlables comme les stratégies d'apprentissage soutiendra la motivation de l'apprenant aux prises avec des performances insatisfaisantes. En effet, cette attribution soutiendra le sentiment d'autoefficacité jusqu'à ce que toutes les stratégies possibles aient été testées (Zimmerman et Kitsantas, 1997).

2.3.3.3.3 Autoréactions

Le sous-processus d'autoréactions est composé des perceptions de satisfaction, d'insatisfaction ou d'affects associés à une performance. En règle générale, les personnes persévèrent dans l'accomplissement d'une tâche qui leur procure de la

satisfaction ou des affects positifs et, à l'inverse, évitent les tâches qui leur amènent de l'insatisfaction ou des affects négatifs comme l'anxiété (Bandura, 2003).

L'autosatisfaction ne suit pas nécessairement la performance. Elle dépend plutôt des normes d'autoévaluation choisies par l'apprenant, des buts qu'il s'est fixés durant la phase de planification ainsi que des stratégies mises en œuvre durant la phase de performance. Puisque la satisfaction est contingente à l'atteinte de buts planifiés, l'apprenant dirige ses efforts dans une direction précise et persévère jusqu'à l'atteinte des buts. La satisfaction qu'il retire de l'atteinte de ces buts le motive.

Le niveau de satisfaction dépend également de la valeur intrinsèque ou de l'importance que l'apprenant accorde à la tâche. Si l'apprenant valorise une tâche, il sera déçu par sa piètre performance. Par contre, s'il n'y attache qu'une importance secondaire, sa déception sera moindre (Zimmerman, 2000, 2002).

2.3.3.3.4 Adaptativité

Ce sous-processus englobe les inférences de l'apprenant sur les moyens qu'il peut prendre pour modifier sa démarche ou son approche au cours d'efforts subséquents. Les inférences adaptatives amènent l'apprenant à raffiner son approche d'autorégulation, à choisir de nouvelles stratégies potentiellement meilleures (Zimmerman, 2002).

2.3.4 Apprentissage de l'autorégulation

Quatre étapes marquent la voie vers l'autorégulation : 1) l'observation; 2) l'imitation; 3) l'autocontrôle; 4) l'autorégulation effective (Zimmerman, 2003). Bien que l'application ordonnée des quatre étapes du modèle assure à l'apprenant des apprentissages plus faciles et mieux ancrés, l'application du modèle n'implique pas

nécessairement l'obligation de suivre ces quatre étapes dans l'ordre pour qu'il y ait apprentissage (Zimmerman, 2003).

2.3.4.1 Observation

L'apprenant observe un modèle qui démontre non seulement les habiletés cognitives ou motrices recherchées, mais également des éléments du processus d'autorégulation (Zimmerman, 2003). En effet, le modèle décrit ses actions et ses pensées. Il verbalise également les problèmes rencontrés et les moyens utilisés pour les résoudre. Grâce à ces explications, l'apprenant identifie les aspects cruciaux d'une tâche (Kitsantas, Zimmerman et Cleary, 2000; Zimmerman et Kitsantas, 2002).

Le renforcement vicariant, c'est-à-dire l'observation des conséquences positives du comportement effectué par un modèle, peut soutenir la motivation de l'apprenant durant cette phase (Zimmerman, 2002). En effet, l'apprenant, qui est davantage désireux d'apprendre des comportements qui conduisent au succès plutôt que des comportements qui entraînent l'échec, observera un modèle qu'il considère utile. Il sera enclin à répéter mentalement ou à visualiser les comportements qu'il sait conduire au succès (Bandura, 1986; Schunk, 2004).

L'apprenant a franchi l'étape d'observation lorsqu'il est en mesure de différencier des niveaux de qualité dans une performance (Zimmerman, 2002). Il réinvestira le résultat de ses observations dans le travail exécuté au cours de l'étape subséquente d'imitation. Le travail effectué par un apprenant qui a pu observer un modèle en action serait plus productif que celui effectué par un apprenant qui n'a pas eu cette possibilité. En outre, son sentiment d'autoefficacité serait plus grand, de même que son autosatisfaction et son intérêt intrinsèque (Zimmerman et Kitsantas, 2002).

2.3.4.2 Imitation

L'apprenant reproduit l'habileté démontrée par le modèle en reproduisant un schème général d'actions dans l'exécution d'une tâche équivalente. La rétroaction offerte par le modèle soutient la motivation de l'apprenant durant cette étape.

Pour que l'apprenant incorpore l'habileté dans son répertoire de comportements, en saisir les caractéristiques essentielles ne suffit pas. Il doit expérimenter l'habileté en l'appliquant concrètement. Pour ce faire, il doit maîtriser les éléments de base de celle-ci avant de l'appliquer dans des contextes différents. Le *modelage* individualisé et la rétroaction l'aident au cours de cette étape. Par exemple, le modèle peut répéter certains aspects particuliers de l'habileté en fonction du degré de compétence de l'apprenant. Au fur et à mesure de l'accroissement de la compétence de l'apprenant, le modèle introduit des composantes de plus en plus difficiles (Zimmerman, 2002).

2.3.4.3 Autocontrôle

L'apprenant applique l'habileté dans un contexte structuré mais sans la présence du modèle. Il régule sa performance à la lumière de normes afin d'optimiser son apprentissage. Lorsqu'il réussit à respecter ces normes, sa satisfaction s'accroît et soutient alors sa motivation. Le degré de respect de ces normes par l'apprenant déterminera son degré d'autorenforcement, lequel soutiendra sa motivation. En effet, l'apprenant persévère dans l'effort pour atteindre ces normes, et la satisfaction qu'il retirera en s'approchant progressivement de celles-ci soutiendra sa motivation.

Au cours de cette étape, l'apprenant se donne des instructions, c'est-à-dire des directives sur la conduite du travail en cours. Par exemple, il peut se répéter les étapes d'une stratégie qu'il doit appliquer pour réussir son travail. Grâce à ses auto-

instructions, l'apprenant encode des séquences de stratégie pour ensuite les retrouver plus facilement, ce qui accroît son sentiment d'autoefficacité et sa performance (Zimmerman, 2002).

Durant cette étape, l'apprenant qui se concentre sur le processus ou l'habileté plutôt que sur les résultats d'une performance intègre davantage l'habileté et atteint, de ce fait, un niveau d'automatisation plus grand (Zimmerman et Kitsantas, 1997). Cette étape se caractérise par un recours systématique aux stratégies pertinentes à la tâche en cours d'exécution dans un contexte d'apprentissage où l'ascendance du modèle est réelle, bien que ce dernier ne soit pas présent.

2.3.4.4 Autorégulation

L'apprenant adapte les stratégies en fonction de dimensions personnelles et de résultats obtenus et ce, dans des contextes non structurés. Ces adaptations, qui sont le fruit de la précédente étape d'autocontrôle, modulent l'apparition d'un style de performance propre à l'apprenant.

Pour ce faire, l'apprenant distingue les caractéristiques essentielles du contexte, adapte l'habileté à celui-ci, en contrôle l'exécution et évalue les résultats. À cette étape, puisque l'apprenant a intégré profondément l'habileté au point de rendre son recours automatique, il peut plus aisément se concentrer sur les résultats. Toutefois, si ceux-ci ne sont pas satisfaisants, l'apprenant recentre son attention sur l'exécution de la stratégie (Bandura, 1986). Au cours de cette étape, il peut décider de faire appel au besoin à une ressource extérieure, comme par exemple un écrivain qui demande l'aide d'un confrère pour parfaire un personnage de roman.

Après avoir expliqué les douze sous-processus et croyances qui composent l'autorégulation de l'apprentissage, le concept de communauté d'apprentissage

soutenue par des forums électroniques est maintenant présenté. Les stagiaires réunis en communauté d'apprentissage grâce à des forums électroniques de discussion peuvent avoir recours au processus d'autorégulation pour examiner collectivement des problèmes liés à la motivation et chercher à les résoudre.

2.4 Communauté d'apprentissage soutenue par des forums électroniques de discussion

S'appuyant sur l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage, Scardamalia et Bereiter (1996) proposent de lier les TIC au processus de résolution de problèmes dans le cadre d'activités pédagogiques. À cet effet, ils suggèrent d'axer la construction progressive des savoirs sur des interactions sociales nourries d'échanges productifs entre apprenants. Ceux-ci s'engagent à produire de nouveaux savoirs grâce aux contributions de tous, érudits ou profanes, au sein d'une même communauté d'apprentissage qui se définit comme suit : « un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice qui, animés par une vision et une volonté communes, travaillent durant un certain temps à l'appropriation de connaissances, d'habiletés et d'attitudes spécifiques » (Laferrière, 1999, p. 573). Une communauté d'apprenants se distingue par l'attention soutenue accordée aux problèmes, la profondeur de l'apprentissage, la qualité des échanges productifs entre apprenants et la participation active de tous à la construction ouverte et décentralisée des savoirs (Scardamalia et Bereiter (1996).

Pour ce faire, cette participation repose sur un engagement, à savoir une disposition affective et psychologique appropriée, dont Henri et Basque (2003) ont identifié trois aspects : l'appartenance au groupe, la cohésion et la productivité. L'appartenance au groupe se traduit dans les faits par la disponibilité des membres du groupe et par leurs efforts à atteindre un but commun. Pour favoriser le sentiment d'appartenance au groupe, ses membres devraient pouvoir reconnaître de façon

concrète les contributions de tous, y compris les leurs. La cohésion se rapporte à l'ensemble des perceptions positives qui maintiennent les membres associés, tandis que la productivité est liée à la progression du groupe vers le but commun et les objectifs personnels. Les auteurs recommandent de mettre à la disposition des membres du groupe des outils de socialisation, tels qu'un répertoire des membres et un espace de socialisation.

La participation qui est recherchée se manifeste par l'expression des idées, leur structuration et la construction de savoirs. L'expression des idées consiste à faire connaître sa pensée concernant l'objet à l'étude de façon logique dans une langue claire et compréhensible. À l'étape de la structuration, des liens et des inférences enrichissent le propos pour éclairer l'objet sous un jour différent et pour en tracer les limites. Finalement, toute l'information est organisée dans un ensemble cohérent pour reconstruire l'objet, c'est-à-dire pour construire un nouveau savoir.

Afin d'encadrer ce travail de construction, l'enseignant ou les apprenants, si ces derniers sont suffisamment autonomes, contrôlent trois variables : la tâche, la constitution du groupe et l'animation.

2.5 Synthèse du cadre conceptuel

Se fondant sur le paradigme sociocognitif de l'apprentissage, les modèles de la motivation de Zuscho et Pintrich (2001) et de l'autorégulation de Zimmerman (1998) ont été retenus pour être appliqués à l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation des élèves en contexte scolaire. Puisque l'autorégulation consiste pour l'apprenant à gérer des dimensions de son apprentissage comme sa motivation, le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage propose des sous-processus et croyances qui se retrouvent également dans le modèle de la motivation choisi. Dans la phase 1 du modèle de l'autorégulation, on recense le sentiment d'autoefficacité, une croyance, et

l'orientation des buts, un sous-processus, qui rejoignent des construits du même nom dans le modèle de la motivation de Zusho et Pintrich (2001). De plus, une croyance d'autorégulation de la phase 1, à savoir l'intérêt intrinsèque, est incluse dans la perception de la valeur de la tâche, tandis qu'un sous-processus de la phase 3, c'est-à-dire les attributions, est présent dans la perception de la contrôlabilité. Toutefois, le modèle de l'autorégulation est adapté dans la présente thèse à l'apprentissage du stagiaire, alors que le modèle de la motivation est appliqué à la motivation des élèves en contexte scolaire.

Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, une activité de sensibilisation pourrait constituer une avenue prometteuse pour aider les stagiaires à recourir au processus d'autorégulation pour apprendre au cours de leur stage à exercer leur rôle de soutien à la motivation. Des forums électroniques de discussion qui rassemblent les stagiaires en une communauté d'apprenants pourraient poursuivre l'effet de l'activité de sensibilisation en fournissant à ces stagiaires un environnement stimulant pour mettre en œuvre le processus d'autorégulation.

2.6 Objectifs et hypothèses de recherche

La présente section expose les objectifs et les hypothèses de recherche qui ont trait aux relations entre l'autorégulation de l'apprentissage des stagiaires et le soutien à la motivation de leurs élèves.

La recherche portant sur l'apprentissage donne à penser que les apprenants qui régulent leur cognition, leur motivation, leur affect et leurs comportements réussissent généralement mieux que les apprenants peu autorégulés (Pintrich et Zusho, 2001). Or, à ce jour, l'autorégulation du soutien à la motivation en contexte de stage n'a pas été étudiée. Il est donc opportun de se pencher sur ce sujet afin de comprendre

comment l'autorégulation se manifeste en contexte de stage. Le premier objectif de la présente thèse est donc formulé ainsi.

Objectif 1

Décrire et analyser les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage du soutien à la motivation.

Ce premier objectif amène à énoncer un second objectif concernant la mise à jour des différences entre, d'une part, les stagiaires fortement autorégulés et, d'autre part, les stagiaires faiblement autorégulés.

Objectif 2

Comparer les sous-processus et croyances d'autorégulation ainsi que les stratégies de soutien à la motivation utilisées par les stagiaires fortement autorégulés par rapport aux stagiaires faiblement autorégulés.

Par rapport à l'objectif 2, les hypothèses suivantes sont posées :

- H₁ Les stagiaires fortement autorégulés utilisent davantage les sous-processus et croyances d'autorégulation que les stagiaires faiblement autorégulés.
- H₂ Les stagiaires fortement autorégulés appliquent plus efficacement les principes du soutien à la motivation que les stagiaires faiblement autorégulés.

En ce qui a trait à la formation des stagiaires, une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'exercice du rôle de soutien à la motivation scolaire pourrait aider

les stagiaires à mieux soutenir la motivation de leurs élèves. Ce postulat conduit à énoncer un troisième objectif.

Objectif 3

Élaborer et examiner l'impact d'une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage présentée à des stagiaires pour les amener à exercer leur rôle de soutien à la motivation de leurs élèves.

Par rapport à l'objectif 3, les deux hypothèses suivantes sont posées :

- H₃ Les sous-processus et croyances d'autorégulation sont plus nombreux et diversifiés chez les stagiaires qui ont été sensibilisés à l'autorégulation de l'apprentissage.
- H₄ Les interventions liées à la motivation sont plus nombreuses et plus diversifiées chez les stagiaires qui ont été sensibilisés à l'autorégulation de l'apprentissage.

Finalement, comme résultantes des objectifs 2 et 3, les hypothèses suivantes sont posées :

- H₅ Les stagiaires fortement autorégulés profitent davantage de l'activité de sensibilisation que les stagiaires faiblement autorégulés au regard de l'utilisation des processus d'autorégulation.
- H₆ Les stagiaires fortement autorégulés profitent davantage de l'activité de sensibilisation que les stagiaires faiblement autorégulés au regard de la conception de stratégies de soutien à la motivation.

Le présent chapitre a exposé le cadre de référence à partir duquel les objectifs et les hypothèses de recherche ont été élaborés. Le prochain chapitre porte sur la méthode mise en place et les instruments utilisés pour atteindre ces objectifs et vérifier ces hypothèses.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre regroupe quatre sections. Tout d'abord, les considérations qui ont orienté la démarche utilisée sont abordées. Par la suite, le déroulement du projet de recherche est exposé. En troisième lieu, les instruments de mesure sont détaillés. Finalement, les méthodes utilisées pour traiter et analyser les données quantitatives et qualitatives sont présentées.

3.1 Devis de recherche

En raison des objectifs poursuivis, le présent projet de recherche s'inscrit dans une démarche descriptive avec volet quasi-expérimental. En effet, pour atteindre les deux premiers objectifs qui ont été présentés au chapitre précédent, il s'agit principalement d'observer des faits, de les synthétiser et de les rapporter (Bouchard, 2000; Vallerand et Hess, 2000). En ce qui concerne le troisième et dernier objectif relatif à l'examen de l'impact d'une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation, une approche expérimentale est privilégiée afin d'établir des relations causales possibles entre des phénomènes (Boudreault, 2000), à savoir l'activité de sensibilisation comme variable indépendante et la capacité des stagiaires à autoréguler leur apprentissage et à soutenir la motivation comme variables dépendantes. Toutefois, dans le milieu de l'éducation, il est souvent impossible de répartir au hasard les participants dans les groupes expérimental et contrôle, le chercheur devant se résoudre à prendre un échantillon de convenance. En effet, la modification de groupes déjà établis pour en constituer de nouveaux fausserait la situation d'enseignement et amènerait un biais

nouveau. En plus, cette pratique serait discutable d'un point de vue éthique (Robert, 1988). Le devis quasi-expérimental est donc retenu pour le présent projet.

Une recherche quantitative appelle généralement des données quantitatives. Toutefois, Jones (2000) suggère de choisir la meilleure combinaison d'instruments possible pour recueillir le maximum de données utiles, que ces instruments soient quantitatifs ou qualitatifs (Karsenti, 1999; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Ainsi, une recherche quantitative peut inclure des données qualitatives qui viennent enrichir les résultats. Le présent projet de recherche fera appel à des données quantitatives recueillies grâce à des questionnaires et à des données qualitatives provenant, entre autres, de forums électroniques de discussion et d'entretiens de recherche.

3.2 Participants

Le portrait des participants à l'étude est dressé dans la présente section. Deux groupes de sujets ont participé à l'étude, à savoir des stagiaires en enseignement secondaire et leurs enseignants associés. Les caractéristiques des stagiaires et des enseignants associés sont exposées successivement.

Comme la présente étude entend examiner le processus d'autorégulation appliqué par des stagiaires en enseignement secondaire pour apprendre l'exercice du rôle de soutien à la motivation, il convient de s'adresser en premier aux principaux intéressés, en l'occurrence à des étudiants. Les étudiants recherchés doivent effectuer un stage et être réunis en communautés d'apprenants grâce à des forums électroniques de discussion. Le programme d'enseignement secondaire de l'Université Laval offrait la possibilité de rencontrer des étudiants qui présentaient de telles caractéristiques.

Les étudiants ont été rencontrés dans le cadre d'un cours de gestion de classe auquel un stage 3 de cinq semaines était attaché ainsi que des forums électroniques de discussion. Des 132 étudiants inscrits au cours de gestion de classe, 123 (93 %) ont accepté de participer à l'étude en signant un formulaire de consentement (Appendice A). Les étudiants étaient répartis dans trois groupes-cours. Dans le groupe A, 35 étudiants (20 femmes et 15 hommes) ont accepté de participer à l'étude et dans les groupes B et C, respectivement 45 (32 femmes et 13 hommes) et 43 étudiants (34 femmes et 9 hommes). En conséquence, parmi les étudiants participants, 86 (70 %) étaient des femmes et 37 (30 %) des hommes. Le Tableau 3.1 présente les résultats scolaires des étudiants selon les groupes-cours. La cote R est la cote de rendement au collégial². La note obtenue pour le stage est exprimée en cote dont le maximum est 4,3, tandis que la note obtenue au cours de gestion de classe est exprimée en pourcentage.

Tableau 3.1 Cote R et résultats scolaires en fonction des groupes-cours

		Groupe-cours					
		A		B		C	
		<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Cote R		27,45	3,17	27,82	2,74	26,5	3,36
Note de stage		3,00	0,45	3,07	0,48	3,07	0,57
Note de gestion de classe		89,69 %	9,49	93,23 %	8,34	91,98 %	7,85

Les enseignants associés des 123 étudiants participants ont été joints par lettre (Appendice A). Parmi eux, 101 (82 %) ont accepté de participer.

² La cote R ou cote de rendement au collégial est une méthode de classement des étudiants de niveau collégial pour fins de sélection en vue de l'admission à un programme universitaire (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2004).

3.3 Variable indépendante

La présente thèse vise, entre autres, à élaborer et examiner une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation pour aider les stagiaires à soutenir la motivation de leurs élèves. Cette activité de sensibilisation constitue une variable indépendante. Les étapes de la conception de cette activité sont maintenant exposées avant d'aborder sa mise en œuvre.

3.3.1 Conception de l'activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation

L'élaboration de l'activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation des élèves s'est effectuée en plusieurs étapes. Celles-ci sont présentées au Tableau 3.2 et décrites dans le texte qui suit.

Tableau 3.2 Étapes de conception de l'activité de sensibilisation

Étapes	Désignation	Sujets	Année
1	Analyse des messages déposés en 2000 dans des forums de discussion sur la motivation	115 stagiaires de l'U. Laval	Printemps 2002
2	Passation de 2 questionnaires et analyse des données	73 stagiaires de l'UQTR	Automne 2002
3	Rédaction de l'activité de sensibilisation		Printemps, été 2003
4	Validation de l'activité de sensibilisation	5 étudiants et 1 prof. de l'UQAM	Automne 2003

Afin de concevoir une activité de sensibilisation qui répondrait aux besoins réels de stagiaires en enseignement secondaire, deux types de données ont été considérés. Tout d'abord, les échanges dans un groupe de stagiaires sur le thème de la

motivation des élèves ont été analysés. Par la suite, des données ont été recueillies grâce à la passation de deux questionnaires. Ces deux étapes sont maintenant décrites.

Une analyse de contenu des échanges entre 155 stagiaires de troisième année du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval a mis au jour leurs savoirs au regard de la motivation des élèves. Ces échanges avaient été préalablement recueillis au printemps 2000 lors de deux forums électroniques de discussion organisés durant leur stage 3 de cinq semaines. Grâce à ces échanges, des problèmes de motivation que ces stagiaires ont identifiés et vécus en stage, les facteurs contextuels qu'ils ont avancés pour les expliquer, les solutions qu'ils ont envisagées, ainsi que les ressources auxquelles ils ont fait appel dans leur processus de résolution de problèmes ont été examinés (Fréchette, Lapointe, Legault et Brodeur, 2005).

Étant donné la masse imposante de matériel à analyser, il est apparu essentiel de procéder à un tri. Pour ce faire, il convenait de préciser les critères de sélection du matériel à analyser (L'Écuyer, 1990). Puisque la présente thèse table notamment sur les interactions qui ont lieu entre stagiaires réunis dans une communauté d'apprenants, seuls les messages qui avaient obtenu une réponse ont été retenus. En effet, l'ensemble formé par un message de premier niveau et des réponses qui lui sont fournies rend compte des interactions qui s'engagent entre des stagiaires. Ainsi, 78 messages de premier niveau ont été sélectionnés pour être analysés. Pour chacun de ces messages, jusqu'à deux messages proposant des solutions ont été analysés pour un total de 132 messages de second niveau. Les messages de 121 étudiants ont ainsi été analysés.

Pour compléter les données obtenues en vue de la conception de l'activité de sensibilisation, deux questionnaires ont été distribués à l'automne 2002 à des étudiants de troisième année du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui effectuaient leur stage 3 de prise en

charge. Sur les 77 étudiants inscrits à ce stage, 73 (95 %) ont accepté par le biais d'un formulaire de consentement de répondre à ces questionnaires (Appendice A). Le premier, l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* (Brodeur, Mercier, Dussault, Deaudelin et Richer, 2006), un questionnaire de 51 items fondé sur le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998), a été distribué avant leur stage (Appendice B). Ce questionnaire a permis de connaître le degré général d'autorégulation d'un groupe de stagiaires. Le deuxième, l'*Inventaire des stratégies pour susciter et soutenir la motivation des élèves au secondaire*, une question ouverte qui demande aux répondants de recenser au moins dix stratégies de soutien à la motivation, a été distribué avant et après leur stage (Appendice B). Ce dernier questionnaire a permis de mettre au jour des stratégies de soutien à la motivation que pouvaient concevoir des stagiaires. Ces deux questionnaires sont décrits avec plus de détails dans la section portant sur les instruments de mesure de la présente thèse.

L'activité de sensibilisation développée à l'aide des données recueillies repose sur une période de cours. Cette dernière comprend la présentation des modèles de la motivation de Zusho et Pintrich (2001) et de l'autorégulation de Zimmerman (1998) afin de les intégrer à des activités au cours desquelles les participants autorégulent leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation des élèves. Suivant la suggestion de Kremer-Hayon et Tillema (1999), les participants à l'activité de sensibilisation investiguent des problèmes réels pour en trouver des solutions concrètes à partir d'échanges. Deux cas ont ainsi été sélectionnés pour leur portée pédagogique et ont été proposés à l'analyse des participants qui devaient en équipe appliquer le modèle de l'autorégulation retenu. Par la suite, les stagiaires ont été invités à présenter des problèmes de motivation vécus en cours de stage au sein de forums électroniques de discussion portant sur la motivation.

L'activité de sensibilisation a été testée à l'automne 2003 auprès d'un groupe composé de cinq étudiants de 4^e année en adaptation scolaire et d'un professeur de

l'Université du Québec à Montréal. En effet, la chercheure a donné un cours de trois heures sur la motivation et sur l'autorégulation. Au cours de cette présentation, elle a été enregistrée afin de vérifier si elle couvrait bien l'ensemble du contenu prévu. Par la suite, les participants ont été invités à donner leurs commentaires par écrit, notamment en recensant les points forts et les points faibles de la présentation qui venait de leur être faite. Ces commentaires ont été recueillis de façon anonyme et remis à la chercheure qui en a tenu compte afin de concevoir une version améliorée de l'activité de sensibilisation. Le synopsis de cette activité est présenté à l'Appendice F.

3.3.2 Mise en œuvre de l'activité de sensibilisation

L'activité de sensibilisation a été présentée au printemps 2004 aux 132 étudiants de troisième année du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Le Tableau 3.3 résume les étapes de cette mise en œuvre.

Tableau 3.3 Étapes de mise en œuvre de l'activité de sensibilisation

Étapes	Désignation
1	Identification des groupes contrôle et expérimental
2	Présentation d'une activité portant exclusivement sur le soutien à la motivation au groupe contrôle
3	Présentation de l'activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation au groupe expérimental
4	Participation des étudiants à des forums électroniques de discussion sur la motivation

La première étape a consisté à former les groupes expérimental et contrôle selon un devis quasi-expérimental. Les étudiants se répartissaient dans trois groupes-cours déjà formés par les autorités universitaires. Le groupe A était composé de 39

étudiants en enseignement des sciences, du français et des sciences humaines. Le groupe-cours B était composé de 47 étudiants en sciences et le groupe-cours C, de 46 étudiants en français et sciences humaines. Comme le groupe-cours A était composé d'étudiants provenant de disciplines plus diversifiées que les groupes-cours B et C, il est devenu le groupe contrôle. Les groupes-cours B et C ont formé le groupe expérimental.

Le groupe contrôle a participé à une activité portant exclusivement sur le soutien à la motivation des élèves. Les étudiants des groupes B et C, qui formaient le groupe expérimental, ont participé à l'activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation des élèves.

Par la suite, les étudiants ont effectué un stage 3 de cinq semaines dans une école secondaire et ont participé à des forums électroniques de discussion sur les thèmes suivants : les règles et les procédures, la gestion des apprentissages, les interventions disciplinaires et, finalement, la motivation. Les étudiants étaient entièrement libres de participer au forum de leur choix. Ils devaient présenter trois messages de 200 mots qui exposaient un problème auquel ils étaient confrontés au cours de leur stage et trois autres messages de 100 mots en réponse à un problème présenté par un condisciple. Ils avaient également la possibilité de participer de façon tout à fait volontaire à un cinquième forum de discussion qui constituait un espace de socialisation. Dans ce forum, les stagiaires pouvaient échanger sur un sujet qui n'était pas lié au contexte scolaire.

3.4 Cueillette des données

Les instruments de mesure sont regroupés en trois catégories selon les populations rejointes. Sont présentés en premier lieu les instruments qui s'adressent aux stagiaires et, par la suite, ceux qui rejoignent à la fois les stagiaires et les

enseignants associés. Finalement, un dernier instrument, à savoir un journal de bord, a été utilisé par la chercheure. Le Tableau 3.3 présente les instruments de mesure utilisés pour recueillir les données pertinentes à la présente recherche.

Tableau 3.4 Instruments de mesure utilisés en fonction des participants

Instruments	Participants		
	Stagiaires	Ens. ass.	Chercheure
Grille des caractéristiques du stagiaire	√		
Échelle d'autorégulation de l'apprentissage	√		
Inventaire des stratégies de soutien à la motivation	√		
Grille d'observation des comportements des stagiaires	√	√	
Forums de discussion sur la motivation	√		
Questionnaire d'évaluation des forums électroniques de discussion	√		
Entretiens d'explicitation	√		
Journal de bord			√

3.4.1 Au près des stagiaires

Dans cette catégorie, ont été regroupés les six instruments suivants : la grille des caractéristiques sociodémographiques, l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage*, l'*Inventaire des stratégies de soutien à la motivation*, le *Questionnaire d'évaluation des forums électroniques*, les entretiens d'explicitation et, finalement, les forums électroniques de discussion portant sur la motivation.

3.4.1.1 Grille des caractéristiques sociodémographiques du stagiaire

La grille des caractéristiques sociodémographiques du stagiaire (Appendice B) recense les principales données qui distinguent les répondants relativement au sexe, à leur programme d'études et à leurs résultats scolaires. La cote R et les notes finales au cours de gestion de classe et au stage 3 ont été obtenues du dossier académique des étudiants à l'aide d'un formulaire de consentement (Appendice A).

3.4.1.2 Échelle d'autorégulation de l'apprentissage

L'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* (Brodeur, Mercier, Dussault, Deaudelin et Richer, 2006) qu'on trouve à l'Appendice B s'appuie sur le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998) et présente une bonne consistance interne avec un alpha de Cronbach de 0,90. Les 51 items sont répartis selon les douze sous-processus et croyances de l'autorégulation, à savoir : l'établissement de buts, la planification stratégique, les croyances d'autoefficacité, l'orientation des buts, l'intérêt intrinsèque, la centration de l'attention, l'auto-instruction/imagerie, le monitoring de soi, l'autoévaluation, les attributions, les autoréactions et, finalement, l'adaptativité. La fidélité et la validité de ce questionnaire ont été vérifiées auprès de 481 étudiants en enseignement.

Les scores obtenus par les stagiaires à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* permettent le classement de ces derniers en trois sous-groupes pour fins d'analyse. Parmi les 123 étudiants qui ont participé à la présente étude, 122 ont répondu au questionnaire mentionné. De ce nombre, 43 étudiants (33,6 %) ont obtenu un score égal ou supérieur à 3,03 et ont été considérés de ce fait comme fortement autorégulés. Les 41 étudiants (35,2 %) qui ont obtenu un score inférieur à 2,87 ont été considérés comme faiblement autorégulés, tandis que les 38 étudiants (31,1 %) dont le score se situait entre ces deux pôles, comme moyennement

autorégulés. Le Tableau 3.5 présente la répartition des étudiants en fonction des groupes de recherche, des groupe-cours A, B ou C ainsi que de leur degré d'autorégulation.

Tableau 3.5 Répartition des étudiants selon les groupes de recherche, les groupes-cours et le degré d'autorégulation

Degré d'autorégulation	Groupe contrôle	Groupe expérimental		Total
	Groupe-cours A	Groupe-cours B	Groupe-cours C	
Faibles	14	15	12	41
Moyens	11	14	13	38
Forts	10	16	17	43
Total	35	45	42	122

3.4.1.3 Inventaire des stratégies de soutien à la motivation

L'*Inventaire des stratégies de soutien à la motivation* qui apparaît à l'Appendice B comprend une question ouverte à laquelle le stagiaire répond en recensant au moins 10 stratégies de soutien à la motivation. Ce questionnaire a été conçu pour les besoins du présent projet de recherche afin de connaître ce que les stagiaires pouvaient écrire spontanément au regard des stratégies de soutien à la motivation.

Comme il a été expliqué précédemment dans la section 3.2.1 *Conception de l'activité de sensibilisation*, ce questionnaire avait été préalablement distribué à l'automne 2002 à des étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières avant et après leur stage 3 de six semaines

afin de vérifier la faisabilité de la passation de l'instrument, la facilité de compréhension pour les répondants et la sensibilité de l'instrument. La faisabilité de la passation renvoie à la possibilité d'effectuer facilement les opérations de collecte des données; la facilité de compréhension permet à tous les répondants de saisir facilement le sens de la question; la sensibilité de l'instrument est la capacité de varier beaucoup et rapidement (Gaudreau, 2001).

Les 77 étudiants de l'UQTR inscrits au stage 3 étaient répartis dans onze groupes-cours. Soixante-treize stagiaires (95 %) ont accepté de répondre au questionnaire avant leur stage et 60 (78 %), après le stage. Ce dernier nombre s'explique, notamment, par le fait que la chercheuse n'a pas pu distribuer les questionnaires à l'ensemble des sept stagiaires d'un groupe-cours, le formateur ayant changé la date et le lieu du séminaire de retour de stage sans en avertir les autorités universitaires. Les consignes écrites sur le questionnaire ont été lues à voix haute par la chercheuse à un groupe-cours et par le responsable du cours à chacun des autres groupes-cours. Le temps de passation du questionnaire a été de quinze minutes. Le même formulaire a été utilisé aux deux occasions. Les stagiaires ont donc eu sous les yeux leur première liste de stratégies lorsqu'ils ont accepté de répondre à la même question à leur retour de stage. Les stagiaires ont saisi facilement le sens de la question ouverte et y ont répondu fermement et sans ambiguïté de sorte que 655 stratégies ont été recensées avant le stage, et 606 après le stage. Les stagiaires ont ainsi avancé 9,4 stratégies en moyenne avant le stage et, 10 après le stage. Le plus petit nombre de stratégies pensées par un stagiaire avant et après le stage est de six. Le plus grand nombre pensé avant le stage est de 12. Après le stage, ce dernier nombre augmente à 22.

Ce questionnaire a également permis de vérifier l'utilité d'une grille de codage basée sur le modèle de la motivation de Viau (1996, 1999), un modèle conçu selon son auteur pour aider les enseignants à motiver leurs élèves. Ce modèle retient

trois déterminants pour expliquer la motivation : le sentiment de compétence, la perception de la contrôlabilité et la perception de la valeur de la tâche. Dans ce modèle, l'orientation des buts d'apprentissage est amalgamée à la perception de la valeur de la tâche. La démarcation entre les déterminants de la valeur de la tâche et l'orientation des buts d'apprentissage étant plus claire dans le modèle de Zusho et Pintrich (2001), c'est ce dernier modèle qui a été retenu pour la suite des opérations.

Le questionnaire a été distribué à l'hiver 2004 aux 123 étudiants de l'Université Laval inscrits au stage 3 qui avaient accepté de participer au projet de recherche. Cent dix-huit stagiaires ont accepté de remplir ce questionnaire avant leur stage. Au retour du stage, dans un contexte d'une grève des chargés de cours, nombre de stagiaires ont cru que le séminaire de retour de stage était annulé. Heureusement, 104 stagiaires, qui se sont présentés à ce séminaire, ont accepté de remplir un deuxième questionnaire identique. Afin d'amener les stagiaires à faire ressortir leurs nouvelles idées relativement aux stratégies de soutien à la motivation, un formulaire vierge leur a alors été distribué. Ils n'ont donc pas eu accès à leur première liste, comme cela avait été le cas pour les stagiaires de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

3.4.1.4 Questionnaire d'évaluation des forums électroniques

Ce questionnaire qui est inclus à l'Appendice B permet d'éclairer le contexte dans lequel les stagiaires ont participé aux forums électroniques de discussion. Il a été construit à partir de trois questionnaires qui avaient déjà été distribués à d'autres étudiants de l'Université Laval dans le cadre d'autres recherches pour évaluer l'utilisation des forums électroniques de discussion par ces derniers. De ces trois questionnaires, douze questions spécifiques à l'aspect de l'objet étudié dans la présente étude ont été retenues. Il s'agit de questions pertinentes aux conditions d'accès aux forums électroniques de discussion durant le stage 3, à savoir le lieu d'accès, l'aisance du stagiaire à fréquenter les forums, le temps investi et la fréquence des visites. Les stratégies utilisées par les stagiaires pour recourir aux forums électroniques ainsi que des éléments liés à leur motivation ont également été investigués.

Ce questionnaire a été distribué aux étudiants présents au séminaire de retour de stage et 109 ont accepté d'y répondre. La passation du questionnaire a duré environ 10 minutes.

3.3.1.5 Entretiens d'explicitation

Lorsque le stagiaire autorégule son apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation, il a recours à des processus cognitifs qui sont souvent impossibles à déceler pour un observateur externe. Le stagiaire demeure donc la source première d'information relativement à ces processus internes. À cet effet, un entretien de recherche constitue une avenue intéressante pour obtenir cette information. Au cours d'un entretien de recherche, deux personnes communiquent parce que l'une d'entre elles, « l'interviewer entame puis contrôle le processus afin d'obtenir de son interlocuteur, l'interviewé, des informations pertinentes par rapport à des objectifs arrêtés préalablement » (Jones, 2000, p. 138).

Pour aider le stagiaire à prendre conscience de ses processus cognitifs et à les verbaliser, l'entretien d'explicitation semble approprié (Vermersch, 1994). Au cours de cet entretien, l'interviewer accompagne l'interviewé pour mettre en mots son expérience. L'interviewé décrit le déroulement de ses actions dans une situation réelle; il verbalise les raisonnements qu'il a adoptés en cours d'action; il recense les buts véritables qu'il poursuivait; il identifie les savoirs théoriques sur lesquels il a fondé son action; et finalement, il circonscrit ses préconceptions qui posent problème.

Dans son travail d'accompagnement, l'interviewer se fixe des balises (Faingold, 1997). En tout premier lieu, il vérifie si l'interviewé est en position de parole incarnée ou d'évocation. Le sujet est en position de parole incarnée lorsque son regard se détache de l'interviewer, qu'il décrit un événement en utilisant de préférence le présent de l'indicatif, comme s'il vivait l'événement, et qu'il évite les généralités. L'interviewer repère les verbalisations du sujet portant sur son action et sur les stratégies utilisées afin de les distinguer des verbalisations connexes à l'action comme les savoirs théoriques, le contexte, les interprétations et les jugements de valeur. Il cerne les moments cruciaux qui sont porteurs de sens soit par l'observation d'éléments non verbaux, comme les gestes et les mimiques, soit par l'écoute d'éléments verbaux comme les intonations ou les formulations particulières.

Un guide d'entretien d'une douzaine de questions a été élaboré pour orienter la démarche (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2000). Ce guide (Appendice C) rappelle à l'interviewer quelles questions doivent être posées pour aider l'interviewé à focaliser son attention sur son apprentissage ainsi que sur les sous-processus et croyances auxquels il a recours. Il couvre ainsi les points devant être abordés par l'interviewé, que ce soit spontanément ou en étant invité à le faire. L'interviewer s'assure ainsi que tous les points pertinents sont abordés et que l'ensemble du sujet est couvert (Jones, 2000). Dans le cadre de la présente recherche, les 15 entretiens se

sont échelonnés sur deux semaines et demie et ont été menés par la chercheure. Ces entretiens duraient environ une heure. Un résumé des entretiens est consigné à l'Appendice C.

Selon Weiss (1994), recourir à un échantillon aussi diversifié que possible s'impose afin de pouvoir recueillir toute l'information nécessaire. Dans le cadre de la présente recherche, des efforts ont été entrepris pour rejoindre des hommes et des femmes, ainsi que des stagiaires provenant des trois groupes-cours de gestion de classe, c'est-à-dire le groupe-cours A qui constitue le groupe contrôle au plan de la recherche, ainsi que les groupes-cours B et C qui forment le groupe expérimental. Les stagiaires ont été sollicités par le biais du formulaire de consentement (Appendice A) sur lequel ils pouvaient manifester leur intérêt à participer à un entretien de recherche en cochant la case appropriée. Les stagiaires désireux de participer à cet entretien ont tous été convoqués. Par la suite, la chercheure a fait appel directement à des stagiaires afin de diversifier l'échantillon. Ainsi, 11 femmes et quatre hommes ont participé aux entretiens de recherche. Le Tableau 3.4 présente le nombre de sujets interviewés en fonction de leur groupe-cours et de leur sexe.

Tableau 3.6 Nombre d'interviewés selon le groupe-cours et le sexe

	A	B	C
Femmes	2	4	5
Hommes	1	2	1
Total	3	6	6

Les limites de l'entretien sont de plusieurs ordres. La qualité des données recueillies dépend du climat dans lequel se déroule l'échange. Selon Jones (2000), l'efficacité de l'entretien dépend en grande partie des messages verbaux et non verbaux émis par l'interviewer. Un climat harmonieux est donc requis. Les entretiens

d'explicitation de la présente étude se sont déroulés en privé dans une pièce calme de la faculté de sciences de l'éducation de l'Université Laval. Les questions ouvertes utilisées ont laissé à l'interviewé la liberté nécessaire pour déterminer l'étendue de l'information qu'il désirait livrer. En outre, l'interviewé était en tout temps libre de se retirer de l'entretien. Il a d'ailleurs été informé de cette possibilité dès les débuts de l'entretien.

Une autre limite réside dans la nature du matériau utilisé. Pour exprimer ses idées, le sujet utilise le filtre du langage. Le chercheur utilise également un autre filtre pour comprendre les propos qu'il interprète. En outre, le répondant peut être motivé par le désir de donner une image positive de lui-même. Les informations recueillies doivent donc être considérées comme des approximations des perceptions du sujet concernant son expérience (Savoie-Zajc, 2000).

3.4.1.6 Forums électroniques de discussion sur la motivation

Dans le cadre de leur cours de gestion de classe, les étudiants devaient participer à des forums de discussion portant sur les thèmes suivants : les règles et les procédures, la gestion de la classe, les interventions disciplinaires et la motivation. Un cinquième forum, qui constituait un espace de socialisation, permettait aux participants d'échanger sur des sujets divers qui n'étaient pas liés au stage. Une période de laboratoire de trois heures a été offerte aux étudiants afin qu'ils puissent se familiariser avec le logiciel utilisé, à savoir Virtual-U. Les forums ont été ouverts à la discussion durant les cinq semaines du stage. Les étudiants étaient entièrement libres de participer aux quatre forums thématiques de leur choix. Toutefois, ils devaient présenter au moins trois messages exposant en un minimum de 200 mots un problème vécu au cours du stage et répondre en 100 mots à trois messages de leurs condisciples. Cent vingt-et-un étudiants ont participé aux forums sur les interventions disciplinaires, 114 sur la motivation, 96 sur les règles et les procédures, et finalement, 92 sur la

gestion des apprentissages. Aucune exigence n'était rattachée au forum de socialisation.

De concert avec la responsable du cours de gestion de classe, la chercheure a déposé dans les forums électroniques de discussion sur la motivation un message de bienvenue rappelant aux étudiants du groupe expérimental le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998) en plus du modèle de la motivation de Zuscho et Pintrich (2001). Dans le groupe contrôle, le message de la chercheure se limitait au modèle de la motivation de Zuscho et Pintrich (2001).

À la mi-stage, la chercheure a déposé un message d'encouragement dans les forums électroniques de discussion sur la motivation. Dans le groupe expérimental, la chercheure a rappelé les avantages de l'utilisation du modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998). Dans le groupe contrôle, le message de la chercheure se limitait au modèle de la motivation de Zuscho et Pintrich (2001).

Par la suite, la chercheure a répondu aux étudiants qui n'avaient pas encore obtenu de réponse à leur message de présentation d'un problème de motivation. Elle a ainsi répondu à 9 stagiaires du groupe A, 9 autres du groupe B et, finalement 8 du groupe C. À la fin du stage, elle a déposé une synthèse des débats. Le Tableau 3.5 résume les opérations d'animation menées par la chercheure dans les forums électroniques de discussion sur la motivation.

Tableau 3.7 Opérations d'animation menées par la chercheure

Opération	Désignation	Groupe expérimental	Groupe contrôle
1	Message de bienvenue	Rappel des modèles de l'autorégulation et de la motivation	Rappel du modèle de la motivation
2	Message d'encouragement	Rappel des avantages de l'autorégulation	Rappel du modèle de la motivation
3	Réponses aux stagiaires qui n'avaient pas encore reçu de réponse	17 stagiaires (9 du groupe-cours B et 8 du groupe-cours C)	9 stagiaires du groupe-cours A
4	Synthèse des débats	Description des stratégies de soutien à la motivation mentionnées par les stagiaires	Description des stratégies de soutien à la motivation mentionnées par les stagiaires

Les 114 stagiaires qui ont participé aux forums électroniques de discussion sur la motivation ont déposé 109 messages décrivant un problème ou messages de premier niveau et 175 réponses ou messages de second niveau (cf. Appendice H pour des exemples de ces messages). Parmi ces stagiaires, 35 ont déposé deux messages de premier niveau et 79, un seul message de premier niveau. Étant donné cette masse importante de matériel, il a été décidé de coder seulement un message de premier niveau par stagiaire, ce qui correspond à 79 messages (72,5 %). Les messages de second niveau ont été écartés de l'analyse, car leur brièveté ne permettait pas l'émergence de processus d'autorégulation.

3.4.2 Auprès des stagiaires et des enseignants associés

Un seul instrument de mesure, qui se décline en deux versions, a été distribué aux enseignants associés et aux stagiaires. Il s'agit de la *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation* qui a été distribuée aux enseignants associés et la *Grille d'auto-observation des comportements du stagiaire* qui a été distribué aux stagiaires (Appendice B). Les deux versions de

l'instrument se fondent sur le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998). Les étapes de la conception de la version qui s'adresse aux enseignants associés sont décrites avant d'aborder les étapes de la conception de la version qui s'adresse aux stagiaires. Ces étapes sont également présentées au Tableau 3.6.

Tableau 3.8 Élaboration des deux versions de la grille d'observation des comportements du stagiaire

Étapes	Désignation
1	Sélection du questionnaire de départ
2	Traduction du questionnaire de l'anglais vers le français pour produire une grille française
3	Révision de l'exactitude de la traduction française
4	Retraduction vers l'anglais de la grille française pour produire une grille anglaise
5	Révision de l'exactitude de la grille anglaise
6	Vérification de la similitude de la grille anglaise avec le questionnaire anglais de départ
7	Identification des comportements génériques de la grille française
8	Adaptation des comportements génériques à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation
9	Ajout de comportements en accord avec un modèle récent de l'autorégulation
10	Validation par des experts de la grille destinée aux enseignants associés
11	Modification de la grille pour permettre aux stagiaires d'y répondre

Grâce aux relations assidues qu'ils entretiennent avec leurs étudiants, les enseignants peuvent évaluer les qualités et les aptitudes de ces derniers au regard de l'autorégulation (Winne et Perry, 2000; Zimmerman et Martinez-Pons, 1988). Toutefois, pour que les évaluations des enseignants soient valables, trois conditions sont requises : 1) les évaluations doivent porter sur des comportements observables qui se rapportent à un nombre restreint de catégories; 2) ces évaluations doivent être

faites en fonction de critères de références, comme par exemple, les comportements d'étudiants actuels ou passés; 3) des unités de mesure précises doivent être fournies aux enseignants. Zimmerman et Martinez-Pons (1988) ont conçu un questionnaire qui satisfait à ces trois conditions. Ce questionnaire qui s'adresse à des enseignants de niveau secondaire comprend douze questions sur l'autorégulation de l'apprentissage de leurs élèves.

Suivant la démarche proposée par Sabourin, Valois, Lussier (2000), le questionnaire de Zimmerman et Martinez-Pons (1988) a été traduit de l'anglais vers le français, puis révisé par deux traductrices diplômées dont la langue maternelle est le français. Cette version révisée est devenue la version française préliminaire. Par la suite, cette version préliminaire a été retraduite vers l'anglais par une troisième traductrice diplômée et révisée par un anglophone. Une comparaison entre la version anglaise retraduite et la version anglaise originale a démontré une grande similitude entre ces deux versions de sorte qu'il n'a pas été nécessaire de retoucher la version française préliminaire.

Afin d'adapter le questionnaire aux besoins de la présente recherche, les items traduits en français ont été analysés pour en faire ressortir le comportement générique, lequel a été adapté à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation. En outre, afin de rendre le questionnaire cohérent avec une version récente du modèle de Zimmerman (1998), d'autres comportements ont été ajoutés à cette liste. Ainsi, au regard de la phase de planification du modèle de Zimmerman (1998), un item touche l'établissement de buts, six items sont pertinents à la planification stratégique, un au sentiment d'autoefficacité du stagiaire et trois, à l'intérêt intrinsèque. Concernant la phase de contrôle d'exécution, deux items touchent le monitoring. Pour la phase d'autoréflexion, deux items concernent l'autoévaluation, un les attributions et, un dernier, l'adaptativité. À l'instar du questionnaire de Zimmerman et Martinez-Pons (1988), certains processus

difficilement observables, comme les auto-instructions et les autoréactions, ne sont pas présents dans le questionnaire conçu pour les besoins de la présente étude.

En janvier 2004, cette dernière liste a été vérifiée par un comité de trois experts du domaine de la motivation et de l'autorégulation. Finalement, une échelle de Likert a été ajoutée à la liste avant d'être soumise à cinq enseignants du secondaire en exercice afin de vérifier la clarté des items et la faisabilité de l'entreprise.

La formulation des items de cette grille a par la suite été légèrement modifiée pour permettre aux stagiaires d'y répondre eux-mêmes. Cette dernière version est devenue la *Grille d'auto-observation des comportements du stagiaire*.

Durant les mois de février et mars 2004, trois lettres ont été postées aux enseignants associés des stagiaires participants (Appendice A). La première lettre les informait de la tenue de la présente étude; la deuxième expliquait plus clairement le projet; la troisième contenait la *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation* et des consignes pour la remplir. Conformément à une demande des autorités responsables des stages à l'Université Laval, la troisième lettre a été postée immédiatement après la fin du stage 3 afin d'éviter d'interférer avec l'évaluation formelle des stagiaires. Une quatrième lettre, qui constituait un rappel, a été postée par la suite aux enseignants qui n'avaient pas encore répondu. Cent un enseignants associés ont accepté de remplir cette grille. Finalement, une lettre de remerciement a été postée aux enseignants associés qui avaient répondu à l'appel.

Son corollaire, la *Grille d'auto-observation des comportements du stagiaire*, a été distribuée aux stagiaires durant leur dernière rencontre organisée dans le cadre du cours de gestion de classe qui a eu lieu après leur stage. Cent sept stagiaires ont accepté de la remplir.

3.4.3 Au près de la chercheure

Cette catégorie comporte un seul instrument, à savoir le journal de bord. En effet, suivant la proposition de Loisel (2001), les décisions prises au cours de toutes les étapes de la recherche ont été consignées dans un journal de bord ainsi que les motifs qui les fondent. Pour Deslauriers (1991), le journal de bord constitue l'outil privilégié pour recueillir les notes méthodologiques, théoriques et descriptives relatives au déroulement opérationnel et à la chronologie des événements d'un projet de recherche.

Les risques qui peuvent survenir dans la transcription des données dans le journal de bord sont de deux ordres : l'expérimentateur oublie des données et la transcription se fait dans le désordre. Pour éviter ces écueils, Deslauriers (1991) recommande donc de s'astreindre à la prise de notes complètes dès le début de la recherche et d'adopter un système de classification pour pouvoir s'y retrouver aisément.

3.5 Traitement et analyse des données

Des données de deux types différents ont été recueillies pour les besoins de la présente étude, à savoir des données quantitatives et des données qualitatives. L'analyse des données quantitatives a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS. Des statistiques descriptives comme la moyenne et l'écart type ont ainsi été calculées. Tout dépendant de la nature des variables, des analyses de corrélation, de régression et des tests t ont été faits. Lorsque des effets d'interaction ont été découverts, des analyses post hoc ont également été effectuées.

Le traitement des données qualitatives à l'aide de l'analyse de contenu est maintenant abordé. Selon Mucchielli (1996, p. 36), l'analyse de contenu est un terme

générique qui désigne « un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'expliciter le ou les sens qui y sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens ».

Avant de procéder à l'analyse de contenu, il convient de préciser les questions de recherche. Selon Miles et Huberman (1991), ces questions, qui permettent de rendre les hypothèses théoriques plus explicites, orientent l'analyse de contenu.

Pour analyser les entretiens d'explicitation, les échanges des stagiaires dans les forums électroniques de discussions sur la motivation, les listes de stratégies recueillies grâce à l'*Inventaire des stratégies de soutien à la motivation* et les questions 5 et 6 du *Questionnaire d'évaluation des forums électroniques*, le modèle d'analyse de contenu élaboré par L'Écuyer (1990) a été mis à contribution. Ce modèle se décline en six étapes qui sont présentées au Tableau 3.4.

Tableau 3.9 Étapes de l'analyse de contenu

Étapes	Désignation
1	Lecture préliminaire
2	Choix et définition des unités de classification
3	Catégorisation et classification
4	Quantification et traitement statistique
5	Description scientifique
6	Interprétation des résultats

L'étape 1 consiste en une première familiarisation avec le matériel pour en dégager les thèmes principaux qui orienteront l'analyse qui en sera faite. À cette étape, il convient de lire le matériel plusieurs fois afin d'en acquérir une vue d'ensemble, de pressentir les unités informationnelles à retenir pour la classification ultérieure, d'appréhender les grandes particularités du matériel, lesquelles constitueront éventuellement les subdivisions.

Au cours de l'étape 2, le matériel est découpé en énoncés restreints qui sont tous porteurs d'un sens complet et qui servent d'assises à la codification ultérieure. L'unité d'analyse est ainsi l'unité de sens que L'Écuyer décrit comme étant « toute phrase ou portion de phrase ayant un sens complet en soi » (1990, p. 62). Il convient à ce moment d'être vigilant, car un segment de phrase peut ne prendre son sens que dans un autre segment de phrase placé plus loin dans le texte. À cette étape, on conserve en mémoire les questions suggérées par Paillé (1994) : « Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question? ».

Durant l'étape 3, les énoncés apparentés par le sens sont regroupés dans des catégories chapeautées par un titre générique. « Chaque catégorie est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans forcer le sens » (L'Écuyer, 1987, p. 56). Les questions à se poser sont les suivantes : Qu'est ce qui se passe ici? De quoi s'agit-il? Je suis en face de quel phénomène? (Paillé, 1994). À cette étape, L'Écuyer (1987) propose trois modèles : le modèle ouvert dans lequel les catégories proviennent du matériel analysé, le modèle fermé dont les catégories sont prédéterminées par le chercheur dès le départ, et finalement le modèle mixte dans lequel une partie des catégories sont préexistantes tandis que d'autres s'ajoutent en cours d'analyse.

Les entretiens d'explicitation ont été codés à l'aide du modèle de Zimmerman (1998) dont la grille de codage se trouve à l'Appendice D. Les forums de discussion sur la motivation ont également été codés à l'aide de cette même grille de codage relativement à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation. De plus, ils ont été codés à l'aide d'une grille recensant les quatre déterminants de la motivation et ce, en accord avec le cadre conceptuel de la présente recherche. Les questions liées à la motivation du stagiaire tirées du *Questionnaire d'évaluation des forums de discussion* ont été codées à l'aide d'une grille émergente.

Les inventaires des stratégies de soutien à la motivation ont été codés, dans un premier temps, à l'aide de la grille recensant les quatre déterminants liés à la motivation et, dans un deuxième temps, à l'aide d'une grille émergente à l'intérieur des quatre déterminants liés à la motivation. On trouvera cette dernière grille à l'Appendice D.

L'étape 4 repose sur la quantification des données selon les mesures habituelles statistiques : fréquences, pourcentages, etc. L'étape 5 doit comporter deux éléments essentiels, soit les descriptions quantitative et qualitative des résultats. L'Écuyer (1990) mentionne que ces deux types d'analyse doivent être considérés. À l'étape 6, une interprétation est tirée des analyses quantitative et qualitative des données. Les questions sont à ce moment les suivantes : « Qu'est-ce que ceci signifie? Que doit-on comprendre de cela? Qu'est-ce que ceci nous apprend au sujet du phénomène? Comment cela se compare-t-il à ce que nous savons déjà? » (Paillé, 1994).

Pour les besoins du présent projet de recherche, l'analyse s'est limitée au contenu manifeste, c'est-à-dire « ce qui est dit ou écrit, tel quel, directement et ouvertement », car ce contenu possède un sens complet en lui-même qu'il convient de découvrir pour comprendre un phénomène (L'Écuyer, 1990, p. 22). Le logiciel utilisé est Atlas-ti. Les étapes de l'analyse de contenu ont été scrupuleusement suivies. En effet, l'ordinateur, qui peut rendre de grands services au chercheur, ne peut le remplacer pour trouver le sens véritable des unités (L'Écuyer, 1990).

3.5.1 Codage multiple

Selon Miles et Huberman (1991), le codage multiple est un bon moyen de contrôle de la fiabilité. On entend par codage multiple, le fait pour deux codeurs de coder la même portion du matériel ou pour un seul codeur de coder la même portion

de matériel à quelques jours d'intervalle. La fiabilité inter-juges recherchée est calculée à l'aide de la formule qui apparaît à la Figure 3.1.

$$\text{Fiabilité} = \frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre total d'accords + désaccords}}$$

Figure 3.1. Calcul de la fiabilité inter-juges.

Pour la présente recherche, des double-codeurs ont codé la même portion du matériel à coder, soit 20 % de l'ensemble du matériel. Quatre opérations de codage multiples ont été organisées, respectivement au regard des entretiens d'explicitation, des forums électroniques de discussion sur la motivation, des inventaires des stratégies de soutien à la motivation et des questions liées à la motivation du stagiaire présentes dans le *Questionnaire d'évaluation des forums électroniques*.

a) Double-codage des entretiens d'explicitation

Une rencontre entre la chercheuse et le double-codeur a eu lieu dans le but d'étudier la grille de codage (Appendice D) et de se former au codage. Le matériel à double-coder a été réparti en six tranches de proportion similaire. Après le codage de chacune de ces tranches, une liste des désaccords a été dressée pour discussion. Des décisions ont été prises et les motifs qui les fondaient ont été consignés par écrit (Appendice D). Le score de fiabilité inter-juges obtenu est de 84 %.

b) Double-codage des forums électroniques de discussion sur la motivation

Il a été décidé de coder les messages issus des forums dans un premier temps au regard de l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation et, dans un deuxième temps, au regard des stratégies utilisées pour

soutenir la motivation des élèves. En conséquence, deux rencontres de formation pour la chercheuse et le double-codeur ont eu lieu. Le matériel à coder a été divisé également en deux tranches égales. Après le codage de chacune de ces tranches, une liste des désaccords a été dressée. Le score de fiabilité inter-juges obtenu pour le codage des forums au regard de l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation est de 88,9 % et au regard des stratégies de soutien à la motivation de 90,3 %.

c) Double-codage des inventaires des stratégies de soutien à la motivation

Étant donné le grand nombre d'énoncés inclus dans les inventaires des stratégies de soutien à la motivation, il a été décidé de coder les stratégies dans un premier temps au regard de quatre grandes catégories en accord avec le cadre conceptuel de la présente recherche. Ces quatre catégories sont : 1) l'enseignant, 2) le sentiment d'autoefficacité et la perception de la contrôlabilité, 3) l'orientation des buts d'apprentissage, et 4) la perception de la valeur de la tâche. Une rencontre de formation a eu lieu pour la chercheuse et le double-codeur. Le matériel à coder a été divisé en trois tranches égales. Après le codage de chacune de ces tranches, une liste des désaccords a été dressée et une rencontre de discussion a eu lieu. Le score ainsi obtenu est de 91 %.

Dans un second temps, les stratégies ont été recodées à l'intérieur de chacune des quatre catégories mentionnées à l'aide d'une grille émergente qui apparaît à l'Appendice E par la chercheuse et un expert en motivation. Trois rencontres ont eu lieu pour coder chacune des 1994 stratégies à l'aide de la grille émergente.

d) Double-codage des éléments de motivation tirés du Questionnaire d'évaluation des forums de discussion

Une première rencontre de formation a eu lieu pour la chercheuse et le double-codeur. Le matériel à coder a par la suite été divisé en deux tranches égales. Après le

codage de chacune des tranches selon une grille émergente (Appendice D), une liste des désaccords a été dressée et une rencontre a eu lieu pour discuter de ces désaccords. Le score de fiabilité inter-juges ainsi obtenu est de 95 %.

Le présent chapitre a exposé la méthode utilisée pour répondre aux objectifs et vérifier les hypothèses de recherche. La conception de l'activité de sensibilisation, les instruments de mesure ainsi que le traitement des données quantitatives et qualitatives ont été présentés. Le prochain chapitre fait état des résultats.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de la présente étude sont décrits à l'intérieur de ce chapitre. Ils sont regroupés en trois sections suivant les trois objectifs de la thèse.

4.1 Objectif 1

L'objectif 1 consiste à décrire et à analyser les processus utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation. Pour ce faire, deux types de données ont été mis à profit. Tout d'abord, des données qualitatives recueillies grâce aux entretiens d'explicitation et aux forums de discussion sur la motivation ont été analysées. Par la suite, des données quantitatives obtenues grâce aux grilles d'observation, soit la *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation* qui a été distribuée aux enseignants associés et la *Grille d'auto-observation des comportements du stagiaire* remplie par les stagiaires, ont été utilisées. Le Tableau 4.1 présente les instruments retenus pour l'examen de l'objectif 1 ainsi que les analyses pertinentes.

Tableau 4.1 Synopsis de l'objectif 1

Instruments	Analyses
Entretiens d'explicitation	Analyse de contenu
Questionnaire d'évaluation des forums électroniques de discussion	Statistiques descriptives Analyse de contenu
Forums électroniques de discussion sur la motivation	Fréquences Analyse de contenu
Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation et grille d'auto-observation des comportements du stagiaire	Statistiques descriptives Corrélations

Il importe de préciser d'entrée de jeu que l'étudiant étant en stage, donc dans un milieu dont la finalité, du point de vue du stagiaire, est d'apprendre à enseigner et à soutenir la motivation, les propos relatifs à son enseignement ou au soutien à la motivation sont considérés pour des fins d'analyse comme témoignant de son apprentissage de l'enseignement ou du soutien à la motivation. Ainsi, cette position, qui s'inspire de l'approche de l'apprentissage dans l'action (Schön, 1983, 1987; St-Arnaud, 1992), entraîne un codage non seulement des segments où le stagiaire parle de son apprentissage, mais également des segments où il parle de l'enseignement et du soutien à la motivation. Pour commencer, les résultats de l'analyse de contenu des entretiens d'explicitation sont exposés.

4.1.1 Entretiens d'explicitation

Les entretiens d'explicitation ont porté sur l'apprentissage du soutien à la motivation par le stagiaire. En effet, 15 stagiaires ont été invités à décrire un épisode de leur choix, vécu en classe, au cours duquel ils ont appris à soutenir la motivation scolaire. Étant donné la nature de ces entretiens qui permettaient aux stagiaires de parler librement de leur expérience, des croyances ou sous-processus d'autorégulation

utilisés au cours de l'épisode décrit ont pu ne pas apparaître pendant l'entretien, non pas parce que les stagiaires n'y ont pas eu recours, mais bien parce que ces derniers n'y ont pas pensé ou jugé bon de les exprimer. Par ailleurs, les phases d'autorégulation se déroulent souvent simultanément dans un cycle dynamique au fur et à mesure que l'apprenant se fixe de nouveaux buts et change sa planification à la lumière de la réflexion menée continuellement à partir d'éléments observés. Il peut alors être difficile de différencier clairement chacun des sous-processus et croyances sur le terrain (Pintrich et Zusho, 2001). Ainsi, dans la présentation qui suit, les segments tirés des entretiens pour illustrer des sous-processus et des croyances peuvent contenir des éléments qui sont liés à d'autres sous-processus et croyances.

Les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires sont décrits selon le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998). Ce modèle propose trois phases : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. Ces trois phases sont donc abordées successivement.

4.1.1.1 Phase 1 : Planification

La phase de planification regroupe les trois sous-processus et les deux croyances qui précèdent l'action et qui permettent de créer les conditions lui étant nécessaires. Ces sous-processus sont l'établissement des buts, la planification stratégique et l'orientation des buts, tandis que les croyances sont le sentiment d'autoefficacité et l'intérêt intrinsèque (Brodeur *et al.*, 2006).

4.1.1.1.1 Établissement de buts

Un but représente une intention du stagiaire, à savoir ce qu'il se propose d'atteindre au terme d'un apprentissage ou d'une action. Les buts peuvent être classés selon leur nature, c'est-à-dire selon la sphère d'activités qu'ils touchent. Ainsi, en plus des buts portant explicitement sur le soutien à la motivation de ses élèves, le

stagiaire se fixe des buts relativement à la préparation du cours et de la rencontre avec les élèves, et finalement, à son propre apprentissage d'enseignant. Les buts peuvent être étudiés également en fonction de leurs caractéristiques propres, c'est-à-dire de leur degré de précision et d'accessibilité. La précision d'un but se rapporte à sa manifestation claire et observable. L'accessibilité se définit par la place qu'un but occupe dans un système hiérarchisé du plus près au plus éloigné. À cet effet, les buts axés sur le processus, c'est-à-dire sur les étapes de l'accomplissement de la tâche orientent les actions du stagiaire jusqu'à l'atteinte des buts axés sur les résultats, c'est-à-dire les retombées recherchées. Plus précisément, les buts axés sur le processus se rapportent aux actions du stagiaire, tandis que les buts axés sur les résultats visent la modification du comportement de l'élève.

Dans les entretiens d'explicitation, 76 énoncés relatifs à des buts axés sur les résultats ont été relevés ($M = 5,07$; $ÉT = 3,73$) pour 89 énoncés axés sur le processus ($M = 5,93$; $ÉT = 4,54$). Un test t visant à déterminer si la différence entre ces deux catégories d'énoncés est significative a été effectué. La valeur t obtenue ($t = 0,79$, $dl = 14$, $p < 0,4$) n'est pas significative, ce qui est en partie dû à la taille de l'échantillon ($N = 15$).

Afin de rendre cohérente la présentation des buts mis en lumière par les entretiens d'explicitation, ceux-ci sont analysés en fonction de leur accessibilité et décrits en fonction de leur nature. Les buts axés sur les résultats sont présentés en premier et sont suivis des buts axés sur le processus.

a) Buts axés sur les résultats

Les buts axés sur les résultats sont liés expressément à la motivation des élèves. Ce sont des énoncés qui traduisent les intentions du stagiaire de pousser les élèves à agir. Ce sont des buts éloignés puisqu'ils marquent la modification du comportement des élèves.

Il peut s'agit de buts vagues et difficilement observables parce qu'ils ne marquent pas d'aboutissements clairs. Ils laissent la place à une grande interprétation dans le jugement que le stagiaire lui-même peut porter sur le résultat de son action. Ainsi, le stagiaire cherche à rendre l'apprentissage de ses élèves plus facile et moins lourd, ou encore à créer une dynamique féconde, sans préciser pour autant comment le but qu'il poursuit peut se matérialiser sur le terrain. En voici quelques exemples.

...pour essayer de leur faciliter l'apprentissage, pour rendre ça un petit peu moins lourd.

...pour remonter un peu leur motivation...

...pour mettre un petit peu d'entrain dans la classe, un petit peu de vie [...] qui va peut-être permettre une dynamique un petit peu différente...

Les buts liés à la motivation sont précis lorsqu'ils touchent les comportements observables recherchés chez les élèves, lesquels peuvent alors servir d'indicateurs de leur degré de motivation. Ainsi, le stagiaire désire capter l'attention de ses élèves dès leur arrivée en classe et la maintenir tout au long de la période. Il veut également les amener à choisir de travailler à une activité et les mobiliser. Ces buts peuvent servir de normes au stagiaire pour juger de l'efficacité de son action.

Au début, question d'avoir leur attention avant de commencer...

Je voulais avoir le maximum de leur attention [...] pour essayer de ramener tout le monde. Pas tout le monde, mais pratiquement la majorité.

...pour les tenir un petit peu toujours en haleine.

...ce que je voulais, c'était vraiment de les faire embarquer dans le travail.

...pour essayer de rendre ça un peu plus intéressant pour les jeunes et les faire participer... J'essaie de les inciter à travailler.

b) Buts axés sur le processus

Le stagiaire peut se fixer des buts proximaux axés sur le processus qui orientent ses pensées et son action et ce, avant même d'entrer dans la salle de classe. Ce sont des buts liés à la préparation des activités, au déroulement du cours, à des clarifications périodiques, à la vérification de la compréhension des élèves et à l'aide qu'il peut leur apporter. Finalement, certains buts touchent directement l'apprentissage du stagiaire.

La recension des buts liés à la préparation des activités nous éclaire sur les caractéristiques recherchées de ces activités. Celles-ci doivent être pertinentes non seulement au regard du chapitre en cours, mais également du programme d'études. Le stagiaire décide donc de consulter l'ancien programme par objectifs et le nouveau par compétences. Les activités doivent être fonctionnelles, c'est-à-dire réalisables, sans être compliquées ou onéreuses de manière à respecter des contraintes de temps et de budget. Elles doivent également être bien structurées et éclairantes de manière à rendre le sujet du cours intelligible. De plus, elles doivent être nombreuses, diversifiées et illustrées grâce à des supports visuels. La documentation fournie aux élèves doit être appropriée, compréhensible et bien rédigée.

...parce que le but, c'était de faire un laboratoire qui intégrait le chapitre.

...pour pouvoir au moins évaluer les bons objectifs, afin de ne pas être à côté et le nouveau programme par compétences. [...] Bien je voulais comme essayer c'était quoi justement travailler par compétences. Ce n'était pas nécessairement viser les objectifs ou les petites connaissances, mais viser plutôt comment apprendre à travailler avec méthode, ou des choses comme ça.

Je ne voulais pas partir avec quelque chose qui ne fonctionnait pas. [...] Ensuite, j'ai vérifié avec l'aide d'un technicien, comment on pourrait réussir à faire un extincteur à chaque poste, afin qu'il ne soit pas trop compliqué ni trop dispendieux. [...] Il ne faut pas qu'ils (les élèves) partent avec n'importe quoi.

...pour venir appuyer ce que j'expliquais, pour que les élèves puissent faire la différence.

J'essaie de varier le plus possible mes formes d'activités.

Il y en a qui aiment ça les images, c'est intéressant. J'essayais de mettre en peu de tout pour que ça soit intéressant.

Une fois dans la classe, certains des buts poursuivis par les stagiaires touchent directement le déroulement du cours et l'enseignement. Ainsi, le stagiaire cherche à présenter correctement son cours et ses activités. Il explique le déroulement du cours et évite de bousculer les élèves. Il se place ou place le mobilier afin que tous ses élèves puissent suivre convenablement. Il soigne les transitions entre les activités afin d'éviter les pertes d'attention. Les buts ainsi décrits sont précis et immédiats.

Il fallait introduire la matière. Il ne faut pas commencer par, bon, aujourd'hui on voit le théâtre. [...] Il fallait faire une introduction. [...] Donc, il fallait faire une présentation de l'étape, juste une introduction, ne pas arriver avec les grosses notes de cours dès le début.

Je leur ai expliqué ce qu'on allait faire pendant la période. Je voulais être prudente. J'expliquais le plan de cours.

...pour être sûre de ne cacher personne, et que tout le monde entende bien [...], pour ne pas qu'il (l'ordinateur) cache.

Je voulais qu'ils rangent leurs affaires comme il le fallait.

Le stagiaire se fixe des buts liés à des rappels, à des mises au point et à des clarifications sporadiques de la matière. Il veut le faire à partir d'une réactivation des connaissances antérieures afin d'amener les élèves à réaliser l'étendue de leurs connaissances. Il cherche également à faire un bilan du travail accompli afin de tracer le chemin à venir et d'inscrire les activités dans une perspective large.

Je veux leur montrer qu'ils savent déjà quelque chose.

Pour savoir, eux autres, il faut leur rafraîchir la mémoire. [...] Je voulais faire un bilan, dire ce qui est fait, ce qui reste à faire, pour le prochain cours.

En cours d'action, le stagiaire se fixe également des buts liés à la vérification de la compréhension manifestée par les élèves et de la progression du travail. D'abord, il vérifie si les élèves ont en main les documents ou le matériel nécessaires au travail demandé et qu'ils suivent réellement en regardant s'ils utilisent les documents correctement. Il regarde également la qualité du travail effectué par les élèves grâce à des indicateurs comme les objectifs atteints et les sujets couverts.

...pour être sûre que tout le monde a compris.

Je voulais m'assurer que tout le monde dans la classe avait les notes qu'on avait mentionnées.

Je le fais justement pour m'assurer que les élèves sont à la bonne page.

...pour savoir si tout le monde était quand même avancé.

Pour être sûre, je vais voir s'ils ont fini les objectifs. [...] Pour être sûre que, bon, qu'ils ont parlé des bassins hydrographiques, de plusieurs éléments que je voulais voir se retrouver dans le travail.

...pour essayer de voir s'ils ont compris et de mesurer en même temps le niveau de compréhension dans l'ensemble du groupe.

Dans le souci de consolider les apprentissages, le stagiaire cherche à faire travailler tous les élèves. En posant les questions pertinentes et en dirigeant les travaux, le stagiaire amène les élèves à réfléchir, à trouver par eux-mêmes la solution au problème qui leur est proposé. Il leur propose des stratégies d'apprentissage et cherche à les rendre autonomes.

J'essaie que tout le monde participe.

Parce que je veux quand même qu'ils fassent des efforts. [...] Donc, je voulais que chaque élève fasse un cheminement personnel, qu'il fasse au moins son petit bout de chemin, à chaque fois, qu'ils travaillaient, soit seuls ou en équipes.

J'essayais qu'il trouve par lui-même pour qu'il s'en souviene. [...] Je ne voulais pas lui donner tout de suite, qu'il cherche par lui-même avant.

Parce que moi, je veux vraiment qu'ils trouvent ça seuls, qu'ils s'habituent à être autonomes.

Parce qu'en math, ça marche par étapes, je veux que les élèves écrivent les étapes.

Le stagiaire veut se rendre compte des problèmes affrontés par les élèves pour mieux les aider éventuellement. À cet égard, il se fixe comme but de cibler les élèves en difficulté.

Je voulais qu'on commence (le travail) dans la classe justement pour que je puisse voir quels élèves avaient le plus de difficultés. [...] Donc mon but en circulant dans la classe, c'était de m'arrêter à ces élèves-là (les élèves en difficulté), passer devant chaque élève, m'arrêter aux élèves qui avaient plus de difficultés, dont l'élève en question.

Finalement, le stagiaire se fixe des buts relativement à son propre apprentissage. Il cherche à être en pleine possession de ses moyens et sûr de lui. Il vise à être efficace dans son enseignement et dans les activités qu'il propose aux élèves.

Si j'arrive au tableau pour que je sois à l'aise, que ça vienne tout seul... pour ne pas avoir peur de comment (le dire) en entrant.

...pour être prête à poser des questions.

...pour être sûre.

Le stagiaire se fixe à la fois des buts distaux axés sur le produit, c'est-à-dire la motivation de l'élève où la modification de son comportement, et des buts proximaux axés sur le processus ou les actions du stagiaire. Certains des buts distaux, *essayer de les motiver* par exemple, bien que souhaitables, sont vagues et difficilement accessibles, du moins à court terme. Ces buts ne renseignent pas sur les retombées recherchées en termes de comportements manifestes de l'élève. D'autres buts distaux, tels que *capter l'attention des élèves*, sont davantage précis puisqu'ils donnent des indications concernant les comportements recherchés chez les élèves. Les buts proximaux axés sur les actions du stagiaire sont généralement précis puisqu'ils témoignent d'une intention claire du stagiaire sur ce que ce dernier doit accomplir. Ces buts précis marquent autant d'étapes à accomplir vers l'atteinte des buts distaux axés sur le produit.

Les buts poursuivis par le stagiaire sont de nature diversifiée et apparaissent à différentes étapes du travail du stagiaire. En effet, les buts touchent de nombreux aspects de l'enseignement, de la préparation des activités avant la rencontre avec l'élève à la conduite du stagiaire en classe. Certains des buts avancés témoignent des intentions du stagiaire au regard de son propre apprentissage.

Après avoir décrit les buts poursuivis par le stagiaire, un deuxième sous-processus est abordé. Il s'agit de la planification stratégique, telle qu'elle apparaît dans les entretiens d'explicitation.

4.1.1.1.2 Planification stratégique

Le stagiaire sélectionne des stratégies qui lui permettront d'atteindre les buts qu'il se fixe. Selon la proposition de Vincent et Desgagné (1998), ces stratégies sont classées en trois volets selon le type de savoir qui est en cause : les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et, finalement, les savoirs inhérents à la culture personnelle du stagiaire bien que, sur le terrain, ces savoirs puissent être sollicités concurremment.

Les stratégies pertinentes à la recherche de savoirs théoriques sont présentées en premier, suivies des stratégies relatives à la construction des savoirs pratiques. Les stratégies qui mettent en cause des savoirs inhérents à la culture du stagiaire sont présentées en dernier.

a) Sollicitation de savoirs théoriques

Sont regroupées dans cette catégorie, les stratégies suivantes : le stagiaire se documente sur le contenu disciplinaire, il s'appuie sur les programmes de formation à l'école secondaire, il recherche des projets et des activités qu'il pourrait mettre en œuvre et, finalement, il s'inspire de ses cours universitaires.

Le stagiaire se documente sur la discipline à enseigner afin d'être plus à l'aise et de pouvoir agrémenter son cours d'anecdotes et de citations utiles. Il consulte plusieurs sources : Internet, livres, manuel scolaire et cahier d'apprentissage. Il fréquente la bibliothèque. Il prend des notes.

On (le stagiaire) va lire, on peut sûrement essayer de faire quelque chose avec ça (le chapitre de la chimie du feu).

Avant de faire les croisades, avant de faire les problèmes agricoles, ces deux cours-là, je suis allée à la bibliothèque, je suis allée sur Internet, j'ai cherché à lire là-dessus [...], je fais plus comme des à-côté, [...] je prenais des petites citations, je les écrivais, j'avais un carnet qu'il fallait lire durant le stage, le carnet professionnel qu'ils appelaient, je mettais les petites citations là-dedans, puis je les lisais des fois, je leur en lisais des fois des citations sur les croisades, des citations que j'avais trouvées.

J'ai lu, je me suis documentée sur les sujets... Surtout sur Internet, dans les livres, le manuel qu'on donne aux élèves, le cahier d'apprentissage aussi.

Le stagiaire s'appuie sur les programmes de formation à l'école secondaire pour concevoir des activités pertinentes. Il consulte le programme par objectifs et le nouveau programme par compétences. Il intègre d'ailleurs des éléments du renouveau pédagogique au grand plaisir de l'enseignant associé.

C'est sûr que j'ai fonctionné quand même par objectifs, parce que là, on n'a pas le choix d'évaluer les objectifs. J'ai quand même mis mes compétences au travers comme pour lui (l'enseignant associé) faire comprendre comment fonctionnait le renouveau pédagogique. [...] Premièrement, je suis allée voir le programme actuel. Donc avec le programme actuel, je pouvais voir tous les objectifs généraux, spécifiques, puis j'ai pris le nouveau programme aussi.

Le stagiaire recherche l'information pertinente à la conception des activités. Il recherche dans Internet des sites qui suggèrent des activités. Il se fonde également sur les cours suivis à l'université. Il puise dans ces derniers la stimulation pour réaliser des projets et des activités nouvelles et variées. Grâce à ses cours universitaires, il peut comprendre le contexte dans lequel il évolue et mieux circonscrire les problèmes qu'il vit.

Il y a le site du RÉCIT justement en secondaire. Avec la venue du renouveau pédagogique, c'est un site qui peut nous inspirer pour plein de projets.

Ah! Avec mon cours, on est dans le bain, ...concevoir des projets.

À cause des cours qu'on a à l'université, j'ai décidé de faire un travail coopératif.

Tu sais qu'aux cours à l'université, ils nous disent qu'il faut varier, varier.

b) Sollicitation de savoirs pratiques

Cette catégorie comprend les stratégies par lesquelles le stagiaire sollicite l'aide de personnes qui ont une connaissance pratique du milieu qu'il côtoie. Le stagiaire recherche les conseils de son enseignant associé à différents moments de son travail, notamment dans les situations difficiles. Il applique les suggestions de ce dernier au regard d'activités particulières, de formules pédagogiques ou de manières d'entrer en relation avec les élèves.

Mon enseignante associée, elle a insisté beaucoup là-dessus, il faut qu'ils aient du temps pour faire leurs devoirs parce qu'à la maison, ils n'ont pas

nécessairement le soutien. C'est ce que j'ai décidé de faire, je leur ai donné du temps pour travailler.

En fait, je voulais absolument rester dans le corridor parce que mon enseignant associé m'avait souvent dit que c'était important d'accueillir les élèves.

Puis, je me suis dit le meilleur moyen, c'est d'aller en discuter avec mon enseignant associé. [...] Il m'a conseillé fortement d'aller la rencontrer individuellement la journée suivante, ou le vendredi matin ou après-midi, tout dépendamment de ses cours. [...] Euh! J'avais pensé faire ça. Donc, il y a une deuxième opinion identique, je pense que ça pourrait être bien.

Le stagiaire fait appel ponctuellement à l'élève pour l'aider à résoudre un problème de motivation. Ainsi, il interroge les élèves seuls ou en groupe afin d'apprendre une façon de fonctionner qui pourrait accroître leur participation en classe. Il s'intéresse également aux goûts des élèves afin de concevoir des activités qui y correspondront. Pour ce faire, il les interroge régulièrement pour connaître leurs préférences, leurs passe-temps et leurs occupations. Il s'appuie sur l'expérience des élèves pour organiser des activités qui vont leur plaire.

Je lui ai dit: moi, je suis ici pour apprendre et toi, tu es une personne qui peut m'aider à apprendre, donc s'il y a quoi que ce soit, j'aimerais ça que tu viennes me le dire à moi. Comme ça, on va pouvoir s'entendre soit sur des types d'exercices ou des types de problèmes précis. [...] En ayant l'opinion d'une élève, ça va toucher plusieurs autres élèves.

Je commençais à connaître les goûts des élèves à force de leur demander leurs fins de semaine, comment ça avait été. Ils venaient naturellement me parler : moi je fais ça. Je leur demandais : qu'est-ce que tu fais, c'est quoi tes goûts, qu'est-ce que tu aimes comme sport, c'est quoi tes goûts? J'allais chercher leurs intérêts.

Pas besoin de l'expliquer. Ils sont habitués à des genres de jeux comme ça, que ce soit à la télévision (ou ailleurs).

c) Regard dans la culture personnelle du stagiaire

Le stagiaire puise dans son expérience personnelle l'idée d'organiser des activités qui retiendront l'attention des élèves et auxquelles ils participeront activement. Tout d'abord, il s'appuie sur sa propre expérience d'élève qui l'amène à aborder le contenu disciplinaire d'une manière amusante et à concevoir des activités intéressantes. Il s'inspire également de ses contacts avec des jeunes dans des contextes non scolaires, comme les sports.

J'essaie souvent de me mettre dans la peau des élèves. Je me dis que, quand j'avais douze ou treize ans et qu'on me demandait de conjuguer des verbes, même si j'étais bonne en français, je n'ai jamais trouvé ça génial. Et puis, c'est pour ça que j'ai essayé l'exercice que je leur avais donné. C'était amusant, un texte rigolo. J'avais essayé d'aborder ça d'une façon un peu plus ludique. Je le savais que pour eux ce n'était pas ce qui était le plus passionnant à faire.

Je travaille dans un club de tennis, donc les jeunes viennent pour s'amuser, il y en a d'autres qui viennent pour s'entraîner. Mais tu sais, au départ, il faut que les jeunes s'amuse, donc c'est la même affaire. Les jeunes sont à l'école pour apprendre mais il faudrait qu'ils s'amuse un peu aussi.

Comme c'est une classe de gars, moi j'ai plus peut-être l'attitude d'un coach. Parce que je suis dans l'enseignement parce que j'avais coaché, quand j'étais au CEGEP, j'avais coaché des équipes de sport au secondaire.

Comme nous venons de le voir, le stagiaire fait appel à trois types de savoirs pour planifier son travail. Ces savoirs convergent dans la préparation minutieuse d'activités conçues en fonction des élèves.

d) Convergence des savoirs

Le stagiaire consacre temps et énergie à la préparation de son cours. Il est primordial de voir à la planification de chacun des divers éléments du cours. Pour préparer son cours, le stagiaire le visualise et en écrit le déroulement précis. Ce travail minutieux peut même dépasser les exigences universitaires. En effet, le stagiaire se

prépare un document différent de celui qui est présenté à l'enseignant associé et de celui qui est présenté au chargé de formation pratique.

Si un projet n'est pas bien articulé, je pense qu'il ne peut pas bien fonctionner. Donc, j'ai mis vraiment beaucoup de temps sur la planification pour le construire, pour trouver le temps aussi, puis pour planifier les tâches en équipe.

Donc, j'ai fait comme de la visualisation. [...] Je prends un papier, je prends un crayon, bon, j'essaie de me fermer les yeux et de voir comment le cours va se dérouler. J'essaie de me dire, bon qu'est-ce que je vais faire. De voir aussi si tout peut suivre, qu'est-ce que je peux rajouter, qu'est-ce que les élèves auraient besoin que je leur dise, puis après ça, avec ça, je me fais un plan de mon cours. [...] J'ai mon plan mais j'ai un plan que je pense qui est dans le guide de stage, je le présente la semaine d'avant à mon chargé de formation pratique, je lui présente ce que je vais faire. Puis après ça, je me fais un plan que je présente à mon enseignante associée. Moi après je me refais un autre plan plus détaillé avec tout, mettons si je dois écrire au tableau, tout va être écrit.

Pour se préparer au cours, le stagiaire le répète verbalement plusieurs fois ou lit à haute voix sa planification détaillée, car il se méfie de l'improvisation. Grâce à ces répétitions, il améliore la logique de son discours. Il répète son cours plusieurs fois, peu importe le lieu. Il gagne également en assurance, comme s'il avait donné son cours au moins une fois avant de rencontrer les élèves.

Puis je le répétais, des fois je m'arrêtais puis je me disais : Ah! Ça, je devrais dire ça plus comme ça, je devrais dire ça en premier, je voyais ce qui allait et ce qui n'allait pas. Dans ma planification, je le disais tout haut, taratata, il y a quelque chose qui ne marche pas, je continuais et là, je me disais, Ah! Non, je devrais parler de ça avant, je recommençais, bon, lalala, j'enfilais mon cours, bon ça va mieux. Puis souvent le soir, avant de m'endormir, je le disais. Le soir, avant le cours. [...] Oui, dans la douche, avant de dormir, puis même le matin en déjeunant. Je le lisais vite, je ne commençais pas à faire une lecture arrêtée.

Le stagiaire se présente au local à l'avance pour préparer son matériel ainsi que le tableau. Il y écrit les objectifs et le contenu du cours. Il vérifie s'il dispose de

tout le matériel nécessaire. Il prend le temps de relire une dernière fois sa préparation de cours.

À toutes les périodes, j'arrivais tout le temps vingt minutes avant.

C'est avant que les élèves arrivent en classe. Je mettais (au tableau) les objectifs qu'on voit, tout ça, le livre d'apprentissage, j'ai vraiment divisé le contenu du cours pour qu'ils comprennent le tout puis la finalité. C'était vraiment une vue d'ensemble du projet.

Je suis entrée dans la classe, j'ai vérifié si j'avais amené, parce que j'ai déjà oublié beaucoup de choses, toutes les affaires que je voulais amener à la base. J'ai fouillé, j'ai vérifié tout ce dont j'avais besoin je pense bien. [...] J'ai le temps de revoir un peu, de relire (avant l'arrivée des élèves).

Le stagiaire expérimente. Il met en œuvre les activités qu'il a préalablement planifiées ou improvise dans l'action. Dans les deux cas, il accepte de prendre des risques.

Quand j'ai décidé de faire cette activité-là, mon enseignant associé m'a dit de faire très attention, que ça pourrait dégénérer, que les élèves pourraient tout simplement ne pas embarquer du tout ou trop embarquer, donc que j'aurais une perte de maîtrise du groupe, de la difficulté à tenir mon groupe. Donc, j'ai décidé que je me lançais quand même, que je l'essayais, au pire, je me plante c'est tout, je me serai plantée là, et je ne le ferai plus.

Bonne idée, je n'y ai pas pensé avant, ce n'était pas planifié, j'ai envoyé ça, [...], de toute beauté, ça ne peut pas tomber mieux.

Les stratégies mises en œuvre par le stagiaire participent à l'intégration de trois types de savoirs dans son enseignement : des savoirs théoriques issus d'une documentation émanant de sources variées et de ses cours universitaires, des savoirs pratiques issus de discussions avec l'enseignant associé ou les élèves, et finalement, des savoirs issus de sa propre culture. Ces savoirs convergent dans la préparation minutieuse de ses cours.

Une croyance présente dans la première phase de l'autorégulation de l'apprentissage est maintenant abordée. Il s'agit du sentiment d'autoefficacité.

4.1.1.1.3 Sentiment d'autoefficacité

Sous le couvert du sentiment d'autoefficacité, on retrouve les propos du stagiaire relativement à sa perception de sa capacité à apprendre ou à performer. Ces propos décrivent les facteurs qui concourent à accroître le sentiment d'autoefficacité du stagiaire ou à lui nuire. Les facteurs qui soutiennent le sentiment d'autoefficacité du stagiaire sont abordés en premier, suivis des facteurs qui lui nuisent.

a) Facteurs qui contribuent à accroître le sentiment d'autoefficacité

Les facteurs qui contribuent à accroître le sentiment d'autoefficacité sont les suivants : l'étendue des connaissances disciplinaires du stagiaire, son expérience de l'enseignement, sa bonne préparation de cours, la perception favorable qu'il a de l'intérêt des activités qu'il propose et, finalement, le regard positif de l'enseignant associé sur son travail.

Les connaissances disciplinaires du stagiaire lui donnent de l'assurance. Ces connaissances peuvent avoir été acquises dans le cadre d'études universitaires.

Moi, j'avais lu beaucoup sur la chimie du feu. Je connais ça beaucoup (la chimie du feu) parce que j'ai eu un cours là-dessus à l'université.

Des expériences d'enseignement, acquises même à un autre niveau, aident également.

Comme j'ai eu la chance d'enseigner à un niveau plus élevé et à une clientèle élevée, j'ai vu cette notion-là, elle revient et on parle des vecteurs à l'université, on parle des vecteurs, la même chose.

Une bonne préparation donne de l'assurance au stagiaire, comme s'il avait donné son cours au moins une fois avant de rencontrer les élèves. Quand tout le

matériel est prêt, que le cours est bien préparé, que le stagiaire sait exactement ce qu'il convient de faire, son sentiment d'autoefficacité est élevé.

Puis quand je suis arrivée dans le cours, c'est comme si je l'avais déjà donné. Je savais que j'étais en possession de mes moyens. J'étais comme plus sûre, ça allait bien, toutes les transitions entre les différentes parties se faisaient bien, parce que je les savais super bien.

Je pense que c'était le matin même, je suis arrivée à l'école, tous mes papiers étaient prêts. Puis dans ce temps-là j'arrive à mon cours, je suis pas mal moins stressée, puis je sais où je m'en vais, c'est de cette façon-là que j'avais procédé pour préparer mon cours. Mon cours est en tête, là. Puis quand c'est le temps de le faire, il est prêt.

La perception d'offrir des activités intéressantes aide le stagiaire à donner son cours. En effet, le stagiaire a le sentiment qu'il sera en mesure de faire accepter ses activités.

J'avais des activités intéressantes selon moi. Je suis arrivée au cours en pensant que ça allait marcher. J'étais sûre que j'allais être prête pour leur donner le cours.

L'évaluation positive que l'enseignant associé fait des activités du stagiaire contribue à accroître le sentiment d'autoefficacité de ce dernier. Notamment, voyant les résultats encourageants obtenus par le stagiaire grâce à son activité, l'enseignant associé décide d'offrir cette activité à d'autres groupes.

Parce que le projet, c'était mon idée, il avait dit : vas-y, je te laisse aller. [...] Après cette rencontre-là, il m'a donné confiance.

Après avoir recensé les éléments qui contribuent à accroître le sentiment d'autoefficacité du stagiaire, les facteurs qui contribuent à le diminuer sont présentés.

b) Facteurs qui nuisent au sentiment d'autoefficacité

Les facteurs qui nuisent au sentiment d'autoefficacité sont principalement le manque de connaissances disciplinaires et le manque d'expérience dans

l'enseignement. Le fait d'être l'objet constant des regards des élèves a également été mentionné.

Le manque de connaissances disciplinaires constitue un facteur qui peut diminuer le sentiment d'autoefficacité du stagiaire. Il s'inquiète de ne pas posséder le bagage de connaissances disciplinaires suffisant pour enseigner et s'interroge sur sa capacité à bien expliquer.

Est-ce que je vais être capable de répondre à tout. Je ne veux pas dire que je ne suis pas bonne, je suis quand même assez bonne en informatique, mais tu sais, il y a toujours des choses qu'on ne connaît pas. Comme des fois, il y a un texte qui barre, je ne sais pas pourquoi, des petits détails comme ça, il a fallu que je règle.

Parce que j'avais un blocage sur les groupes sanguins, je me disais comment je vais faire pour leur faire comprendre. Ça fait que j'étais moins à l'aise avec ça.

Le manque d'expérience, que ce soit au regard d'une activité nouvelle, de l'enseignement d'une période de cours ou de l'enseignement en général, joue sur le sentiment d'autoefficacité du stagiaire.

C'était le premier projet qui intégrait beaucoup de, un laboratoire qui intégrait beaucoup, ce n'était pas facile.

Ça ne fait pas des années que j'enseigne ce cours-là.

C'était dans les premiers cours de mon stage, déjà je n'étais pas trop, trop certain.

Des décisions prises auxquelles le stagiaire doit se plier peuvent lui nuire, comme par exemple la décision de disposer les pupitres en rayons et non pas en rangées. Tous les regards des élèves convergent vers le stagiaire. Il se sent alors constamment observé.

Moi, je ne me suis pas opposé à ça, mais je trouvais ça bizarre un petit peu, je me sentais comme mal d'être en avant du groupe tout le temps, ils me regardent tous.

Pour clore cette section, les facteurs qui ressortent des entretiens au regard du sentiment d'autoefficacité du stagiaire relèvent de sa préparation avant d'entrer dans la classe. Ainsi, connaît-il bien son sujet? Son cours est-il bien préparé, les activités intéressantes et le matériel prêt? De plus, l'expérience acquise au regard de l'enseignement ainsi que les évaluations informelles positives de l'enseignant associé contribuent à mousser le sentiment d'autoefficacité du stagiaire. Les éléments qui lui nuisent présentent le contre-pied des facteurs déjà énumérés. Ce sont le manque de connaissances et d'expérience. Un élément nouveau vient se greffer à ces deux facteurs, à savoir le fait pour le stagiaire d'être constamment observé et vu.

Après ce survol des facteurs qui influent sur le sentiment d'autoefficacité du stagiaire, une croyance incluse dans la première phase d'autorégulation est abordée. Il s'agit de l'intérêt intrinsèque.

4.1.1.1.4 Intérêt

Le stagiaire s'exprime à propos de sa propre motivation, c'est-à-dire de la motivation qui soutient son action. Il s'agit de l'intérêt pour les élèves, pour l'enseignement et pour les activités qu'il propose aux élèves.

Le stagiaire aime le contact avec les jeunes, il aime échanger avec eux. En cours d'action, il remarque des élèves et s'attache à certains d'entre eux et ce, même si le premier abord a été difficile. Le stagiaire constate que certains élèves difficiles lui donnent l'impulsion pour améliorer son enseignement et pour se dépasser en tant qu'enseignant.

Bon je peux vous parler (aux élèves) parce que moi, j'aime parler avec eux.

Avec son petit côté bourru, il m'a eue. [...] Ce n'était pas un élève de prime abord qui m'a mise à l'aise non plus, vu qu'il était négatif, qu'il est arrivé négatif, en plus c'est un grand costaud. [...] C'est un élève qui en même temps m'attirait beaucoup dans le fond, pour son aspect grenouille. Je le trouvais drôle.

J'adore ça, c'est le genre d'élève qui me donne envie de me forcer.

Le stagiaire est heureux de se retrouver dans l'enseignement pour pouvoir partager ses connaissances avec les élèves et leur montrer des notions importantes.

J'ai vu des étudiants universitaires qui n'ont pas compris cette notion-là. J'ai la chance de leur montrer [à mes élèves], d'expliquer. J'ai vu que je pouvais le montrer géométriquement.

Le stagiaire choisit certaines de ses activités en fonction de l'intérêt qu'il leur porte. Il transpose ainsi son intérêt aux élèves. Par exemple, un stagiaire utilise un logiciel en raison de son intérêt pour l'informatique.

Moi, peut-être que ce sont des activités que j'aurais aimé faire.

Moi, j'aime ça (l'informatique).

Finalement, le stagiaire puise sa motivation dans l'intérêt qu'il porte aux jeunes et à la relation qu'il entretient avec ses élèves. Il aime également partager ses connaissances. Il privilégie certaines activités en fonction de ses goûts personnels.

Une dernière croyance présente dans la première phase de l'autorégulation est maintenant exposée. Il s'agit de l'orientation des buts d'apprentissage.

4.1.1.1.5 Orientation des buts d'apprentissage

L'orientation des buts d'apprentissage renvoie à la raison première qui pousse le stagiaire à s'engager dans une activité. Ce dernier peut poursuivre deux types de buts : des buts de maîtrise qui visent l'augmentation de la compétence et des buts de

performance qui concernent la démonstration de sa compétence. Au regard du soutien à la motivation, le stagiaire poursuivra des buts de maîtrise s'il cherche principalement à devenir plus compétent à agir sur les principaux déterminants de la motivation. Il poursuivra des buts de performance s'il désire démontrer sa compétence, notamment auprès de son enseignant associé. Dans les entretiens d'explicitation analysés, un seul stagiaire s'est exprimé clairement relativement à cette préoccupation.

Ce dernier se sent personnellement concerné par ce qui se passe en classe. Il aimerait que ses élèves s'intéressent aux activités qu'il leur propose. Il voudrait maintenir une saine gestion de classe pour satisfaire à ses propres attentes et non à celles de son enseignant associé. Dans le cas présent, il s'agit donc d'un but de maîtrise.

Je me dis : ça n'a pas de bon sens, non plus, c'est question d'une certaine gestion de classe que tu veux maintenir. [...] Ce n'est pas juste le fait que ton enseignant associé passe et qu'il voit que personne n'écoute non plus, là c'est une question personnelle, tu veux qu'ils trouvent ça intéressant.

La description de l'orientation des buts d'apprentissage clôt ce tour d'horizon des sous-processus et croyances qui composent la première phase de l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du soutien à la motivation. La deuxième phase du cycle de l'autorégulation, appelée contrôle d'exécution, est maintenant abordée.

4.1.1.2 Phase 2 : Contrôle d'exécution

La phase de contrôle d'exécution réunit les trois sous-processus qui surviennent en cours d'action et affectent la concentration et la performance. Ce sont la centration de l'attention, les auto-instructions et le monitoring de soi.

4.1.1.2.1 Centration de l'attention

Le stagiaire s'exprime à propos de ses actions visant à réduire ou à éliminer les distractions qui peuvent survenir durant son apprentissage, ou encore à propos de ses efforts d'engagement actif dans une tâche. Le stagiaire utilise les moyens suivants pour assurer sa concentration : il organise sa documentation de façon fonctionnelle et il focalise son attention sur l'élève.

Le stagiaire se donne des moyens concrets pour l'aider à suivre la progression du cours. Il classe son matériel et ordonne ses documents pour faciliter le repérage des éléments en classe. Les mots clés de sa planification sont surlignés, le matériel est bien disposé sur le bureau de l'enseignant, le manuel scolaire est ouvert à la bonne page et le tableau est déjà rempli.

Toutes les feuilles que j'ai à passer, tout était là, ça va là, ça va là, tout était prêt sur mon bureau, pour ne pas que j'aie à chercher les feuilles, pendant que je parlais. Je préparais tout le matériel, mes pages que j'avais faites dans mes cours, je ne les mettais pas loin. Des fois, j'avais mis des affaires en fluo des mots-clés, dans le fond, importants.

Je veux faire ce numéro-là avec eux dans le livre, donc mon livre est ouvert à la page à ce numéro-là. [...] Il faudrait que je fasse cette table de valeur-là, donc je la fais tout de suite au tableau pour ça.

Le stagiaire décrit la manière dont il contrôle son action et ses pensées. Durant l'exécution de la tâche, c'est-à-dire durant la période de cours, le stagiaire est entièrement concentré sur la tâche. Il établit un lien visuel permanent avec les élèves et prête constamment une oreille attentive à ce qui se passe en classe. Le stagiaire est aux aguets afin de voir si les élèves suivent, s'ils font le travail demandé, s'ils comprennent. Pour ce faire, il focalise son attention sur un certain nombre de comportements précis de la part de ses élèves.

Je suis attentive à ce qu'il lit, je pense à ce qu'on s'était dit [...]. Je ne pense à rien d'autre. Je suis vraiment concentrée sur lui et je regarde aussi les réactions des autres, quelqu'un pouvait réagir s'il manquait quelque chose.

J'écoutais, mais je regardais les autres en même temps, mais j'étais vraiment concentrée.

(Je suis attentif) à ce que j'entends, j'écoute qui me répond, je regarde si les autres élèves ont compris, s'ils ont l'air à se dire AIE, tu ne fais pas comme ça.

Je regarde si vraiment ils se concentrent là-dessus ou s'ils vont chatter, s'ils vont faire d'autres choses sur Internet, parce que là, ils ont comme la possibilité d'aller ailleurs, c'est surtout là-dessus que je me concentrais.

Ainsi, pour favoriser sa concentration, le stagiaire a recours à deux types de stratégies. D'abord, il s'appuie sur le matériel qu'il a préalablement bien préparé et organisé. Puis, il focalise son attention sur ce que disent et font les élèves en établissant un lien visuel et auditif permanent. Après la description de ce premier sous-processus présent dans la deuxième phase de l'autorégulation, un deuxième sous-processus est maintenant abordé, à savoir l'auto-instruction.

4.1.1.2.2 Auto-instruction

Le stagiaire se dit mentalement la façon de procéder pendant une tâche. Les auto-instructions du stagiaire sont de trois ordres : il s'interroge sur la manière d'agir; il se donne des directives; il s'encourage.

En cours d'action, devant une situation difficile, le stagiaire s'interroge sur la conduite à tenir ou sur le moyen approprié pour résoudre un problème. Pour ce faire, il pense à chercher les causes des difficultés rencontrées par les élèves. Il conduit donc l'élève à verbaliser ses difficultés. Grâce à cette recherche, le stagiaire est en mesure d'apporter une aide mieux ciblée.

Je me demandais comment je peux faire pour expliquer pour qu'ils comprennent, mais sans répéter ce que j'ai dit.

J'essaie de voir le pourquoi, j'essaie de comprendre, j'essaie de voir les possibilités qui s'offrent à moi devant cette situation-là. Suis-je mieux de la rencontrer? Laisser tomber? Laisser aller et voir ce qui va se passer? C'est vraiment ça pendant une heure et quart que j'ai (en tête).

Bon ce que je pense c'est premièrement d'essayer de trouver ce qu'elles ne comprennent pas. Est-ce qu'elles ne comprennent pas la réaction, le titre, les produits à utiliser?

Bien là, je pense à l'élève, je pense à ses difficultés, puis je pense à qu'est-ce que je peux faire pour l'aider. Et j'essaie de le faire parler pour vraiment comprendre c'est quoi ses difficultés où lui accroche pour ne pas lui expliquer n'importe quoi, n'importe comment.

Le stagiaire se donne des directives, notamment en ce qui a trait à la progression des activités. Il pense à vérifier si les élèves sont engagés dans l'activité. Il peut le faire en observant leurs comportements. De plus, tout en participant pleinement à l'instant présent, il anticipe constamment ce qui va venir. Il pense à faire les transitions avec l'activité qui suit, à organiser correctement cette activité et à préparer le matériel en conséquence.

Bien je pense à ce qu'ils remplissent, mais je ne pense pas à grand-chose. Je n'interviens pas dans ce qu'ils remplissent. Mais j'essaie de regarder si au moins ils écrivent quelque chose et, s'ils n'écrivent rien, j'interviens.

J'ai tellement de choses (en tête). Je pense à tout ce qui s'en vient. Ça pourrait être par exemple un lien à faire avec d'autres choses, je leur demande de faire telle page, je pense comment je vais, comment je peux (avancer).

Moi, je me prépare pour ce qui suit, j'enlève ce que j'ai mis au tableau. J'avance le canon pour éviter qu'il ne cache... À quoi je pense? À faire tout ce qu'il faut. À écrire au tableau, à prendre le temps de savoir, je pense à vérifier ce que les élèves font.

De plus, le stagiaire se donne mentalement la consigne de respecter l'horaire, tout en tenant compte des capacités des élèves. Le stagiaire se donne comme directive

de finir l'activité à temps pour suivre le programme, pour suivre le rythme imposé par son enseignant associé ou pour pouvoir réaliser toutes les activités qu'il avait prévues faire, tout en s'adaptant aux rythmes de travail des élèves.

Bien souvent, je me dis, c'est encore une question de temps, c'est ce qui me stressait le plus dans le fond. Est-ce qu'on va finir à temps?

À quoi je pense? Bien, c'est justement, je pense toujours à la fin de l'activité. [...] Il ne faut pas trop que je ralentisse et il faut que je m'en vienne avec mon autre activité après, qui va prendre un certain laps de temps, pour la démonstration, il faut que je prenne le temps pour la faire, je ne peux pas dire qu'au fond ça prend cinq minutes habituellement, je pense à mon autre activité, je pense à ceux qui sont prêts, qui ont hâte de finir parce qu'eux autres aussi, ils ont hâte de savoir, qu'on sorte de l'activité puis ils savent qu'il faut quand même que j'attende.

Le stagiaire pense à instaurer un climat propice au travail. Il pense également à être exigeant dans l'accomplissement des activités. Il pense à faire respecter les consignes. Le stagiaire pense à appliquer des routines, notamment lorsqu'il pose des questions en classe.

Bah! On est ici pour travailler. Ils vont travailler. On va prendre le temps d'ouvrir leur cahier de notes et de chercher.

Je pense à pousser leur réflexion.

Il ne faut pas qu'ils mènent trop de bruit. Je les laisse fermer leur livre, mais je pense toujours être prête à les avertir parce qu'ils ont tendance à s'en aller vers la porte. Ça ne me dérange qu'ils parlent, mais pas qu'ils s'en aillent à la porte.

Parce que je sais qu'on a tendance à oublier le grand U : les deux côtés puis en arrière, je commence par eux pour finir par mon milieu.

En cours d'action, le stagiaire s'encourage en constatant la progression du travail des élèves. Il entrevoit l'atteinte des buts qu'il s'est fixés.

Je pense que je me disais en voyant ce qui avait été fait, que je me disais que là, on allait arriver.

Je me suis dit, ça risque de fonctionner.

Le stagiaire pense à beaucoup de choses pendant qu'il enseigne. Devant les difficultés rencontrées par les élèves, il s'interroge sur la conduite à tenir. Il recherche les causes des problèmes pour mieux les résoudre et apporter une aide appropriée. Il se donne également des directives au regard de la gestion des activités en termes de temps, du climat de travail à privilégier en classe, du respect des consignes par les élèves et de l'utilisation de routines. Finalement, il s'encourage.

Un troisième sous-processus est inclus dans la deuxième phase. Il s'agit du monitoring, qui est maintenant abordé.

4.1.1.2.3 Monitoring

Le stagiaire observe et prend note des aspects précis de sa performance et des conditions qui la sous-tendent. Ainsi, le stagiaire observera l'effet de ses actions sur ses élèves.

Le monitoring revêt une importance particulière, car le stagiaire déclare apprendre en observant ses élèves. Il prend note des résultats positifs de son action sur les élèves en général ou sur un élève en particulier.

Je suis capable de voir leur comportement, ce qui faisait que je voyais, que je voyais que ça leur faisait plaisir, puis moi la manière avec laquelle j'ai appris, c'est ça, c'est en les observant.

Le stagiaire observe ses élèves notamment en circulant dans les rangées. Il prend note des comportements des élèves, de la qualité de leur travail, de l'utilisation qu'ils font de leurs livres scolaires, de leur participation dans le travail et de leur

compréhension. À cet égard, l'expression faciale et le regard des élèves sont des repères pour cibler les élèves qui éprouvent des difficultés.

Je me suis mis à circuler dans les allées. [...] Je regarde ce que les élèves font d'abord et ensuite je regarde les réponses.

Je les guette. [...] Je regarde s'ils regardent le livre tout simplement, je regarde s'ils sont figés ou si leurs yeux bougent, soit, en circulant, je le fais justement pour m'assurer que les élèves sont à la bonne page.

Je regarde les élèves. Je regarde, je vois, je regarde qui répond, la feuille, qui a la tête en l'air, qui n'est pas là, et puis je regarde aussi, je vois qu'il y en a qui ont des gros points d'interrogation, qui ont l'air de regarder leurs voisins en disant : « Aie, je n'ai pas compris la question ». [...] C'est sûr qu'il y a des élèves que tu ne vois jamais, ils sont fermés, tu ne le vois pas, mais il y en a que tu le vois dans leur figure, par leur expression, par ce qu'ils font, par le découragement, par le crayon rouge que tu vois qui va trop souvent sur la feuille.

Il interroge également ses élèves. Il leur pose des questions précisément sur l'organisation de leur travail et les difficultés qu'ils rencontrent. Il accumule ainsi des indices qui l'informent sur l'avancement du travail.

Bien, je leur parle directement, je leur dis : est-ce que ça va bien dans votre travail? Est-ce que vous êtes avancés? Avez-vous de la difficulté? Est-ce que vous vous êtes bien séparé le travail à faire? Est-ce que vous avez regardé dans le dictionnaire?

Ainsi le stagiaire observe ses élèves en circulant dans les rangées et en interrogeant ceux-ci. Il opère une surveillance attentive de l'ensemble de ses élèves ou de certains d'entre eux. Ce faisant, il concentre son attention sur des aspects précis de leurs comportements tels que leur expression faciale et leur participation active. Les résultats de ces observations sont maintenant développés au regard de la présence de motivation, puis de son absence.

a) Présence de motivation

Le stagiaire détecte la motivation chez ses élèves par les efforts qu'ils investissent dans leur travail et qui se manifestent de différentes façons. Les élèves font leurs devoirs; ils s'appliquent en classe à faire les exercices demandés sans protester; ils persévèrent à faire leur travail durant toute la période de temps qui lui est consacré; ils discutent en équipe.

Peut-être que le constat que j'ai fait pour la motivation, je l'ai lié directement à l'effort au travail, à l'application, peut-être qu'il y a d'autres variables qui auraient pu permettre de détecter la motivation mais moi, c'est surtout par ça que je l'ai détectée.

Un élève qui est motivé, va poser beaucoup de questions, il va s'intéresser et il va participer dans les cours. Quand c'est le temps de travailler, il va travailler, ses devoirs vont être faits. Quand vient le temps des exercices, les élèves s'appliquent, les font sans rechigner, discutent entre eux et persévèrent durant toute le temps qui leur est alloué.

Lorsqu'arrivent les exercices, [...] ils les font sans aucun pépin. Ça discute fort entre eux autres, ça pose des questions.

La majorité était motivée, ça allait bien, je l'ai surtout perçu par leur effort dans leur travail. Vraiment, ils se sont appliqués, ils ont vraiment travaillé jusqu'au bout.

Il détecte la présence de motivation également par l'attention que les élèves portent à l'activité. Cette attention transparaît dans leur regard tourné vers l'enseignant ou l'élève qui donne la réponse et au travers de leurs réactions qui sont appropriées. La participation se manifeste également par les questions nombreuses et pertinentes que posent les élèves, par leur désir d'obtenir des exemples ou des contre-exemples et par les liens qu'ils construisent entre les éléments du contenu.

Ils ont de grands yeux, ils te regardent, tu n'en as pas un qui regarde dehors ou qui fait autre chose, ils te regardent, puis ils participent à la discussion, ils lèvent la main, ils ont d'autres questions à poser.

Ils me regardent. Bien, ils ont les yeux tournés vers moi.

Ils me posent des questions sur le sujet dont je parle, puis ils me demandent aussi : Peux-tu nous donner des exemples ou des contre-exemples?

Ils vont poser une question qui est relative à ce qui est écrit sur la feuille. Ils vont dire : Madame, ça veut-tu dire ça telle affaire?

Je voyais s'ils écoutaient, s'ils regardaient la personne qui donnait la réponse, ils réagissaient aux réponses oui, elle dit ça oui, mais moi, je pense que plutôt, je sens qu'ils m'écoutent parce que s'ils n'avaient pas écouté, ils n'auraient pas été capables de faire un lien entre eux. [...] Un lien avec la réponse que la personne a donnée avant.

La participation est tangible au cours d'une activité par d'autres manifestations concrètes d'attention : les élèves lisent la documentation; ils sont silencieux lorsque c'est nécessaire; ils soulignent les points importants; ils prennent des notes; ils pointent le bon numéro sur la feuille de correction, ils sont bien assis sur leur chaise; ils ne se laissent pas distraire.

Il y en a qui lisent en même temps. C'est ce qu'on voit parce qu'il y a leur bouche qui s'ouvre.

Ils m'écoutent. Ça ne parle pas. Il y en a qui vont souligner, d'autres qui prennent des notes en même temps.

Parce qu'ils vont pointer (sur leur feuille).

Ils sont un petit peu plus droits sur leur chaise. [...] Puis ils te regardent en voulant dire : Qu'est-ce qu'on va faire avec ça?

Bien, tout le monde, tout le monde travaillait super bien, à chaque fois que je passais derrière un poste, ils étaient capables d'éteindre la chandelle, je n'avais pas de question non plus, les élèves étaient concentrés, ça paraissait. Ils ne me voyaient même pas passer en arrière.

Le stagiaire peut voir si les élèves suivent le travail fait en classe par leurs mouvements de tête, leur aplomb à répondre aux questions du stagiaire et l'avancement de leur travail personnel.

Quand tu parles, ils lisent la question, ils suivent sur leur feuille, tu dis la réponse, ils se lèvent la tête parce qu'ils savent que la réponse est là, ils savent que je vais dire à quelqu'un de répondre. Ils sont prêts, ils ne vont pas essayer de se cacher derrière leur feuille. Les premiers numéros d'exercice, ils les ont faits. Ils sont prêts. [...] Ils sont tous prêts et ils l'ont la réponse, sur le bout des lèvres, ils veulent la dire, même ils y en a qui la disent, même si j'ai nommé quelqu'un, ils sont prêts.

Je surveillais de temps en temps. Ils parlaient moins quand j'arrivais, je circulais encore, j'allais encore les voir, il y avait quelque chose d'écrit sur la feuille au moins. Au début lui, il n'y avait rien d'écrit. Je leur posais des questions sur l'activité qu'ils avaient à faire. Ils me répondaient. Donc, je pense qu'ils travaillaient dessus.

Le stagiaire allie la motivation à des sentiments positifs de la part des élèves : ils sourient; ils sont contents.

J'ai pu voir qu'ils étaient contents de faire cette activité-là, ils voulaient vraiment aller plus loin, donc moi, à partir de là, je pouvais voir qu'ils étaient motivés [...] Ils étaient contents : Eh regarde c'est mon problème, dans le cahier de révision, l'autre groupe va avoir ça aussi.

Ils sont contents de l'apprendre, en tout cas, il y en a qui me l'ont dit, je suis content de savoir ça.

b) Absence de motivation

Le stagiaire est également en mesure de repérer les manifestations de l'absence de motivation chez ses élèves, et ce même dès le début du cours. Les élèves entrent sans entrain dans la salle de classe; ils expriment verbalement leur manque d'intérêt; ils travaillent peu ou pas du tout; ils parlent au lieu de travailler; ils n'écoutent pas; ils sont distraits; ils ne posent pas de questions; ils ne répondent pas aux questions du stagiaire; ils ne se présentent pas aux périodes de récupérations.

Ils entrent à reculons dans le local : À quoi ça sert? Pourquoi on fait ça?

Ils disent : Ah! C'est donc bien plate, je suis tanné, je ne veux plus rien faire.

Un élève qui n'est pas motivé, il peut participer dans le cours, quand c'est le temps de travailler, bien, il ne travaille pas, il fait le moins d'efforts possible, il ne vient pas aux récupérations, il ne pose pratiquement pas de questions, c'est ce que j'ai remarqué.

Ils ne me posaient pas de questions, pour leurs devoirs où ils étaient rendus, et puis deux minutes après, ça recommençait à jaser.

Ils écoutaient plus ou moins. Ça n'avait pas l'air de les intéresser. Je posais des questions, peu de gens répondaient. Il y en a beaucoup qui étaient plutôt concentrés sur l'extérieur de la classe plus que l'intérieur, je voyais que ça ne suscitait pas vraiment l'intérêt général, sur ce sujet-là.

Le stagiaire remarque le manque de motivation par le regard, les soupirs, les commentaires et les rires.

Beaucoup par les regards, par les soupirs. [...] C'était les soupirs. C'était un groupe très, très, très expressif. Donc, ils ne se gênaient pas pour le dire : je ne comprends pas, je ne comprends rien, devant tout le monde.

J'écris au tableau, je commence à entendre des mots, ils parlent à voix basse, ils rient.

Les élèves non motivés ne suivent pas, ont un regard éteint, produisent un travail médiocre. Ils sont amorphes.

Il ne suivait pas non plus, je voyais que tout le monde tournait la page, il gardait sa page là, je voyais, je parlais, je balayais ma classe mais je voyais que lui quand ça faisait longtemps qu'il lisait, il n'a pas cligné des yeux, un regard fixe.

Ils ne veulent plus, ils « botchent », ils escamotent les réponses, ils n'écrivent pas les réponses au complet, ils participent moins quand je leur demande les questions, ils ne sont pas aussi éveillés qu'au début, ils disent : Ah! Je ne l'ai pas fait. Pourtant ils savent bien que je circule dans les rangées, je le vois

s'ils ont quelque chose. Ils ne veulent pas répondre ou tout simplement : Je ne comprends pas, je ne le sais pas, je ne l'ai pas fait.

L'absence de motivation peut également transparaître dans les attitudes des élèves. Ceux-ci sont moroses ou tristes.

Cet élève-là, ça faisait quelques cours que je me rendais compte qu'il n'était pas motivé, il avait l'air triste.

c) Résumé des manifestations de présence ou d'absence de motivation

Pour terminer cette section sur le monitoring, il convient d'en faire un résumé. Le stagiaire détecte dans sa classe les manifestations d'intérêt qui transparaissent dans le regard vif des élèves, les nombreuses questions pertinentes qu'ils posent, leur aplomb à répondre aux questions du stagiaire et les liens sensés qu'ils construisent. De plus, les élèves motivés utilisent des stratégies d'apprentissage : ils soulignent les points importants, ils prennent des notes. Ils sont concentrés sur la tâche : ils ne sont pas distraits; ils sont bien assis sur leur chaise; ils lisent la documentation en même temps que le stagiaire et pointent le bon numéro sur la feuille de correction. Des comportements précis qui témoignent de l'application des élèves sont également des indices de leur engagement : ils font leurs devoirs; ils travaillent durant toute la période dévolue aux exercices; ils discutent au cours des travaux en équipe; ils sont silencieux quand c'est approprié. De plus, des sentiments positifs sont attachés à sa motivation : les élèves sont contents et sourient.

Le stagiaire détecte les signes d'absence d'intérêt. Les élèves non motivés ont un regard éteint et peu d'entrain; leur esprit est ailleurs. Ils soupirent; ils sont distraits; ils regardent par la fenêtre au lieu de regarder le stagiaire. Ils ne s'engagent pas dans l'activité; ils ne posent pas de questions, ni ne répondent aux questions du stagiaire. Ils travaillent peu ou pas du tout; leur production est médiocre. Ils parlent ou rient quand c'est inapproprié. Des sentiments négatifs sont attachés au manque de motivation : les élèves sont tristes.

Ce troisième sous-processus clôt la section qui porte sur la deuxième phase de l'autorégulation. La troisième et dernière phase du cycle de l'autorégulation est maintenant exposée.

4.1.1.3 Phase 3 : Autoréflexion

L'autoréflexion implique les quatre sous-processus intervenant après l'action. Ce sont l'autoévaluation, les autoréactions, les attributions et l'adaptativité. Cette autoréflexion porte sur l'ensemble du travail du stagiaire. Ainsi, quand le stagiaire revient sur un épisode, il analyse les étapes survenues avant l'incident et pendant son déroulement. Il en examine également les conséquences.

Quand j'analyse, bien quand j'analyse, c'est sûr qu'il faut voir avant, après, pendant, ce qui s'est passé, les facteurs qu'il y a à dire, les facteurs qui ont engendré une situation.

Le stagiaire procède à son analyse à partir de ce qu'il voit. Grâce aux indices qu'il a récoltés sur le terrain, il compare la performance de ses groupes. Il interprète également les comportements de ses élèves.

En réfléchissant à ce que l'élève faisait, en étant à l'écoute de ses réactions, puis de ses questions.

Je compare, j'ai fait beaucoup de comparaisons entre les groupes, justement avec les travaux à remettre, comparé ce que j'ai vu.

Donner des interprétations sur des comportements, c'est plus qu'analyser, dans le fond, c'est analyser et en plus, réfléchir sur l'analyse, c'est quasiment ça.

Cette étape de l'autorégulation vient effectivement après les étapes de planification et de contrôle d'exécution. Le stagiaire déclare ne pas être conscient de

l'apprentissage qu'il peut faire dans le feu de l'action. Il prend conscience de cet apprentissage au cours d'une réflexion qui survient après l'action.

Parce que c'est seulement dans le feu de l'action, tu veux tellement te rendre au bout de ce que tu as à faire, tu as beaucoup de choses à penser, tu commences, c'est ton premier cours, tu es stressée, j'ai peut-être appris, je n'en suis pas consciente. Quand je me suis assise, après j'y ai réfléchi si j'ai appris, là j'en ai pris conscience. Pendant, je ne peux pas savoir.

C'est drôle, comment j'ai appris, je pense c'est le fait post-activité.

C'est peut-être plus à la suite de la réflexion, parce que sur le coup, je n'ai pas réfléchi longtemps, trente secondes, une idée ça marche. Après avoir fait ça, et en plus, c'était sur vidéo, je l'ai revue plusieurs fois.

La réflexion est facilitée régulièrement par le format de planification de cours et les retours demandés par les autorités du stage. Il s'agit pour le stagiaire d'écrire sur le papier ce qu'il a vécu.

C'est ça, on avait une feuille qui était la planification du cours, en bas c'était écrit ce qui a bien fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, ce qui devrait être amélioré.

J'ai des rétroactions à faire, je sors les points faibles et les points forts, ce que j'ai amélioré et les solutions que j'ai apportées.

C'est sûr que je suis sorti de ma classe. J'ai écrit sur le papier ce que j'ai vécu.

La réflexion est facilitée également par la répétition des observations que le stagiaire fait.

De par la répétition, je leur demandais tout le temps, presque tout le temps de sortir ce cahier-là. Ce constat-là s'est quand même imposé à moi, c'est graduellement, il n'est pas vraiment arrivé de situation qui a fait en sorte que ah! J'ai cliqué que c'était ça. Mais c'est à la répétition, je me suis mis à me dire, il y a, il y a le choix de l'activité qui y est pour beaucoup dans le comportement que j'observe.

Les quatre sous-processus qui composent la phase de réflexion sont maintenant présentés. L'autoévaluation est exposée en premier.

4.1.1.3.1 Autoévaluation

Le stagiaire procède à une évaluation de son action dans son cours au regard du soutien à la motivation pour en évaluer la réussite ou l'échec. Il le fait grâce aux indications qu'il a recueillies au cours du monitoring et compare cette information à l'atteinte des buts qu'il s'est fixés.

Selon mes critères à moi, moi ça a bien été parce que j'ai réussi à faire ce que je devais faire.

Donc, je me dis, au moins il a réagi. [...] Il n'a pas été négatif ou quoi que ce soit, donc j'avais réussi à faire quelque chose, à atteindre un niveau que je m'étais fixé.

Le stagiaire évalue son action en fonction de normes personnelles qu'il tire de son expérience d'élève. Il se met à la place de ses élèves.

Je me souviens de m'être dit que ce n'était pas le cours le plus stimulant qui puisse être pour eux, je me mettais dans la peau d'un adolescent, il me semble qu'ils ont dû trouver ça dur aujourd'hui.

Parce que moi, si je me mets à leur place, puis un professeur me répondrait de la même façon, il ne m'a pas donné une réponse, il n'a pas stimulé en moi un désir d'aller plus loin.

Il évalue son action en fonction de normes extérieures. Il reçoit les félicitations de son enseignant associé ou ce dernier conserve pour lui-même une activité conçue par le stagiaire. Des parents expriment leur satisfaction verbalement au stagiaire.

Je pourrais dire qu'il (l'enseignant associé) était content et satisfait de cette situation.

Mon enseignant associé (incompréhensible) oui selon ses commentaires, probablement qu'il était pour l'essayer l'année prochaine. [...] En plus d'avoir les élèves qui ont aimé ça, les parents, j'en ai entendu parler par les parents. Ils n'ont pas dit ça juste pour me faire plaisir.

Bien que l'enseignant associé puisse aider le stagiaire à évaluer son action, le stagiaire demeure la seule personne en plus de l'élève à connaître véritablement la situation pour l'avoir vécue.

Avec mon enseignante associée, je parlais beaucoup quand même, elle me donnait une rétroaction sur ce que j'avais fait, d'ailleurs nous sommes toujours en contact, les gens me disent c'est bon, mais ils n'ont pas l'élève en face d'eux. Mais comment savoir si c'est bon dans l'abstrait, oui c'est bon, mais est-ce que ça convient à l'élève. Il y a juste lui qui peut savoir, puis moi.

L'évaluation des actions du stagiaire se fait en deux temps. Il évalue d'abord l'intérêt des activités en elles-mêmes ou la qualité de son action. Puis, il s'interroge sur la portée de son action auprès des élèves. À cet égard, bien que le stagiaire puisse juger ses actions tout à fait acceptables, il peut être soit satisfait si l'activité conduit à des conséquences positives, soit déçu que ces dernières n'aient pas produit l'effet recherché.

Je pense à la façon dont j'ai agi avec lui.

J'ai eu une réflexion après la correction, c'était long.

Moi aussi, je le sais que c'est monotone.

J'y ai pensé avant, mais je n'aurais pas pensé que ça aurait autant d'attrait, au-delà de mes espérances.

Quelquefois, je tente un coup et je me rends compte que oui, j'ai fait ce qu'il fallait, je suis fière de moi, puis des fois, je sens que ce n'est vraiment pas que c'est mauvais, mais ça n'a pas donné le résultat que je voulais. S'il est motivé, je ne le pense pas. J'ai fait ma part. Mais au fond, est-ce que vraiment j'ai mis ma pierre dans l'édifice ou si c'est juste du vent?

L'évaluation du stagiaire porte sur ses actions et sur leurs résultats en termes de réussite ou d'échec. Cette évaluation se fait en fonction de normes personnelles relatives aux objectifs qu'il s'était préalablement fixés et à son expérience d'élève. Il s'évalue également en fonction de normes extérieures tirées de ses discussions avec son enseignant associé et avec des parents.

Après ces extraits qui traduisent le sous-processus d'autoévaluation, un deuxième sous-processus de la phase d'autoréflexion est développé. Ce sous-processus touche les autoréactions du stagiaire.

4.1.1.3.2 Autoréactions

Par ses autoréactions, le stagiaire exprime ses réactions affectives à propos de ses résultats. Ces réactions sont les suivantes : la satisfaction, l'étonnement, le mécontentement et la frustration.

a) Satisfaction

Le stagiaire éprouve des sentiments positifs au regard de son action et du travail qu'il a accompli. Il est content; il est fier de ce qu'il a fait.

Je suis fière de moi. [...] Je suis contente de l'avoir fait par exemple.

J'étais contente, au moins j'ai pu répondre à ses questions. Je me suis dit au moins lui j'ai pu l'aider mieux qu'en classe. J'étais satisfaite pour ça.

Sur le coup, je peux dire j'étais comme content. [...] J'étais content d'avoir fait ça, là je savais que ça allait bien finir la correction des numéros. J'étais content.

Le stagiaire est satisfait des résultats obtenus par les élèves. Les comportements appropriés de ses élèves ainsi que leurs bonnes performances comblent ses attentes.

Je me dis ils ont vraiment bien fonctionné, c'est vraiment beau, je suis vraiment satisfaite finalement du résultat qu'ils ont donné.

J'arrive à mon enseignant associé, puis je me vante un petit peu comme de quoi ça a super bien fonctionné, les élèves ont embarqué, c'était génial, ils ont aimé ça, c'était trippant, ils ont posé des questions. Je lui mets ça très beau comme s'il était dans la classe.

Ce sentiment de satisfaction contribue à accroître le sentiment d'autoefficacité. Ce sentiment pousse également le stagiaire à poursuivre son apprentissage.

Puis je ne devrais pas avoir peur des choses dans mon prochain stage.

Je me sens bien là-dedans. Ça me satisfait que même s'il y a des choses à améliorer, bien tant mieux.

b) Étonnement

Le stagiaire s'étonne quelquefois de constater sur le terrain des réactions de la part de ses élèves qu'il n'anticipait pas ou d'obtenir des résultats positifs en termes d'engagement et d'intérêt de la part des élèves qui dépassent ses espérances. Cet étonnement lui montre qu'il a appris à soutenir la motivation puisque son bagage de connaissances s'est accru.

Bien c'est des choses qui m'étonnaient quand je voyais. Ah! Je ne savais pas ça. L'étonnement, la surprise, c'est peut-être aussi l'inquiétude de voir Hein! Je ne savais pas ça, les émotions que ça crée dans le fond.

Le stagiaire est étonné soit par des résultats positifs, soit par des résultats négatifs de la part de ses élèves.

J'ai vraiment été surprise, ils travaillaient vraiment, vraiment fort.

J'étais vraiment étonnée, parce que je m'attendais, c'est sûr que je m'attendais pas à un travail, c'étaient des élèves un petit peu plus faibles, je m'attendais à ce qu'ils aient quelques difficultés, mais je pensais que c'aurait été mieux que ce que j'ai corrigé.

c) Déception

Le stagiaire ressent des sentiments négatifs à la suite d'un échec ou d'un résultat négatif. Il n'a pas atteint les objectifs qu'il s'était fixés. Le stagiaire est déçu de constater que malgré le travail qu'il a consacré à l'élaboration de son activité, celle-ci ne semble pas plaire à tous les élèves. Le stagiaire se fixe des buts élevés et constate qu'il ne pourra pas les atteindre.

J'ai pensé que je n'ai pas atteint ce que je voulais faire, j'étais déçu, c'est comme quelqu'un qui va à son travail, il n'a pas fait ce qu'il devait faire, c'est comme on vous paie pour faire une tâche, vous ne faites pas la tâche, en tout cas, je me senti déçu.

Bien moi, ça me déçoit un peu de savoir que je me suis tellement donnée pour l'activité, que j'espérais qu'en retour, ils aient plus d'attention.

Je me dis est-ce que vraiment je vais réussir, les autres profs me disaient souvent : tu ne pourras pas tous les sauver. Ça oui, c'est sûr qu'on ne peut pas tous les sauver, mais moi j'aimerais ça finalement. Je sais que ce ne sera probablement pas possible. Je trouve souvent que ça donne un sentiment d'insatisfaction, pas dans le sens où je ne suis pas satisfaite d'être enseignante, au contraire j'adore ça.

d) Frustration

Le stagiaire constate qu'il n'aura pas assez de temps pour réussir à motiver certains élèves difficiles. Alors qu'il commence à comprendre des éléments de la dynamique motivationnelle qui anime ses élèves, il doit partir puisque le stage tire à sa fin. Il aurait aimé poursuivre sa démarche auprès de ses élèves, surtout ceux qui éprouvent des difficultés.

Je me disais que j'aurais aimé ça finalement rester pour essayer de construire avec eux, faire quelque chose avec ces élèves. Parce que je commençais à comprendre un petit peu plus comment ils se sentaient par rapport à l'école, par rapport à ce qu'ils me demandaient, je commençais à déterminer certaines réactions qui revenaient régulièrement et qui me permettaient de comprendre des choses, puis j'allais m'en aller.

Les entretiens d'explicitation ont permis de mettre au jour quatre sentiments liés au soutien à la motivation. Tout d'abord, la satisfaction, une émotion positive, nourrit le sentiment d'autoefficacité. Deux sentiments négatifs sont recensés. Ce sont la déception et la frustration. Finalement un dernier sentiment, l'étonnement, peut porter des émotions négatives ou positives.

Le troisième sous-processus qui compose la phase d'autoréflexion, c'est-à-dire les attributions, est maintenant développé.

4.1.1.3.3 Attributions

Le stagiaire identifie les facteurs qui ont contribué à faciliter ou à nuire à son apprentissage ou à son action. « *Je suis en mesure de cibler les facteurs qui n'ont pas fonctionné.* » Il évalue notamment l'opportunité du recours à des stratégies. Celles-ci sont classées selon la proposition de Vincent et Desgagné (1998) et présentées selon l'ordre suivant : les stratégies pertinentes à la recherche de savoirs théoriques sont présentées en premier, suivies des stratégies relatives à la construction des savoirs pratiques et des stratégies qui mettent en cause des savoirs inhérents à la culture personnelle du stagiaire.

a) Sollicitation des savoirs théoriques

Deux types de stratégies sont classés dans cette catégorie : le recours aux études universitaires et l'application du renouveau pédagogique. Les cours universitaires ont constitué pour les stagiaires une ressource importante où ils pouvaient puiser des renseignements pour organiser les activités qu'ils proposaient aux élèves. Des travaux précis, comme notamment un travail de gestion de classe, ont été mentionnés comme ayant constitué une amorce de leur réflexion au regard de la gestion de la classe.

Comment j'ai appris que les élèves ont besoin de contextualiser. C'est sûr, je ne suis pas magicien, à l'université ils me parlent beaucoup de ça, depuis un

an, donner du sens, à l'apprentissage, donner du sens, c'est ça qu'on nous dit.

Parce que c'était trop long. D'ailleurs, il y a un de nos cours qu'on avait eus, on avait vu la question du quinze minutes.

Bien parce que j'ai expérimenté plein de méthodes que je ne faisais pas en stage II, quand je suis arrivée avant de commencer le stage III, A. M. m'a fait faire un travail de gestion de classe, tout ça, je n'avais comme aucune idée c'est quoi la gestion de classe.

Également, le contexte du renouveau pédagogique a amené le stagiaire à s'interroger sur la pertinence d'une approche traditionnelle de l'enseignement.

Le contexte du renouveau pédagogique m'a quand même aiguillonné dans cette direction-là parce que je me demandais pourquoi le renouveau pédagogique. Évidemment, c'est très légitime, on a tous à se la poser. Qu'est-ce que le renouveau pédagogique? Si tu veux c'est délaissier l'enseignement traditionnel. Ça a vraiment favorisé cette remise en question, donc là, de l'approche traditionnelle.

b) Sollicitation de savoirs pratiques

Le stagiaire a recherché les échanges et des discussions avec des personnes qui pouvaient l'aider dans sa démarche. La pluralité des idées a permis d'examiner une situation sous différents angles. De ces échanges souhaités et appréciés ont émergé une solution à un problème ou une piste utile à la réflexion ou à la rédaction du retour après les périodes d'enseignement.

On a différents points de vue. Quand on échange nos impressions, je pense que les différents échanges ça aide à comprendre bien des affaires. Quand on n'échange pas, on reste toujours avec la même idée.

...en revenant sur ce que j'avais vécu, en faisant un retour personnel premièrement, puis en faisant un retour avec les autres autour de moi, j'en ai parlé.

Ces échanges ont eu lieu avec plusieurs personnes, soit l'enseignant associé, le chargé de formation pratique ou superviseur universitaire de stage, les autres

enseignants de l'école, les autres stagiaires et, finalement, les élèves. L'apport de ces différentes personnes est traité dans l'ordre mentionné.

Le stagiaire a appris grâce à son enseignant associé et à son chargé de formation pratique. L'enseignant associé a encouragé le stagiaire. Toutefois, les encouragements, même appréciés, n'ont pas été suffisants. L'enseignant associé a renseigné le stagiaire sur les caractéristiques du groupe et lui a ciblé les élèves à risque. Il lui a donné des conseils au cours de leurs rétroactions régulières, comme par exemple donner des notes de cours à compléter ou planifier de façon plus précise. Le stagiaire a reçu également des rétroactions de la part de son chargé de formation pratique.

Mais l'enseignant associé, tout ce qu'il peut faire, c'est m'encourager. Il m'a encouragé à le faire, mais il ne m'a rien donné comme balise. [...] C'est un enseignant assez âgé. Il n'a jamais fait ça, lui non plus. Il n'était pas vraiment placé pour me donner des conseils.

Puis lui (l'enseignant associé), ce qu'il m'avait dit, c'était le seul message qu'il avait voulu me passer pendant cette rencontre-là, c'est que ce groupe d'élèves-là allait être différent de ce que j'avais à m'attendre et puis que jamais, j'allais rencontrer un groupe d'élèves comme ça. Je le savais et je l'ai questionné plus par rapport au stage, sans nécessairement connaître le groupe, j'avais quand même une idée du type d'élèves. [...] Il m'avait ciblé les élèves les plus à risque.

Parce que premièrement même avant l'entrée dans le cours, comme mon enseignante associée m'avait dit, tu n'es pas assez précise. Sois plus précise. Je veux que tu me dises quand, mettons, c'est écrit : distribuer les feuilles, bien comment tu les distribues.

C'est ça, comme on avait la présence du chargé de formation pratique, de l'enseignant associé, on avait des rétroactions de leur part, donc ça aide.

Il n'y a pas seulement l'enseignant associé dans l'école. Il y a tous les autres enseignants que le stagiaire a rencontrés à l'occasion de réunions à la salle des enseignants. Le stagiaire a appris ainsi de nouvelles façons d'intervenir.

Il y avait aussi des réunions à cette école-là, où les enseignants se rencontraient, ils discutaient des élèves plus problématiques, ils donnaient des solutions, des trucs entre eux, moi, j'ai essayé ça. Donc le contact avec les autres peut-être ça peut aider.

Les autres stagiaires ont également été d'un grand secours. Le stagiaire a appris en tout premier lieu grâce à des échanges avec les autres stagiaires de son école qui vivaient les mêmes contextes. Il pouvait discuter avec ces stagiaires des comportements des élèves en général ou en particulier puisque ces derniers les connaissaient. Le stagiaire a obtenu ainsi de nouvelles idées d'intervention. Finalement, le stagiaire a eu recours aux forums électroniques de discussion pour échanger avec les stagiaires d'autres écoles.

C'est surtout les amis dans l'école, parce qu'ils étaient dans le contexte.

Peut-être en parlant avec les autres (stagiaires), parce qu'on était beaucoup de stagiaires à cette école-là. Souvent on se parlait de ce qui se passait dans nos cours.

Bien ils m'ont donné des trucs, ils m'ont dit : bien essaie ça, tu peux essayer ça. Ah! bien, je n'avais pas vu ça de même. [...] Leur expérience m'enrichissait même si ce n'était pas les mêmes élèves.

En discutant avec nos amis, comme dans le forum par exemple.

Finalement, les élèves ont constitué eux-mêmes une ressource pour les stagiaires. Ils ont fait connaître leurs goûts et leurs intérêts, ce qui a pu aider le stagiaire à organiser des activités. Les élèves ont également fourni leurs commentaires ou leurs rétroactions à la suite d'une activité ou en fin de stage.

C'est plus au retour quand ils m'ont écrit des messages que j'ai su que ça avait été déterminant pour eux. [...] C'est des commentaires que je leur ai demandé d'écrire à la fin du stage pour me dire leurs perceptions.

c) Recours au bagage personnel du stagiaire

Le stagiaire puise dans ses ressources, dans son réservoir de connaissances propres, de connaissances liées à sa personnalité et à son expérience du monde.

Mais, cette idée-là, le fait de la compétition, est directement comme reliée au bagage que j'avais avant. [...] J'ai coaché quatre ans de temps.

(Je me demandais) comment je peux faire pour lui permettre de faire sa place, sans non plus donner l'impression qu'il est le chouchou, parce que ça ne va pas l'aider, si je fais ça. [...] Parce que moi, je suis animatrice dans les scouts, les louveteaux, j'ai comme eu un problème avec ça et puis, j'ai comme voulu trop aider un jeune, finalement je pense lui avoir nui.

Le stagiaire apprend parce qu'il oriente son choix d'activités selon ses goûts.

J'ai appris parce que moi j'aimais ça, je vais leur présenter et, eux vont aimer ça. Si je n'avais pas aimé ça, je n'aurais pas présenté ce projet, je ne l'aurais jamais su.

d) Convergence dans l'action

Le stagiaire a appris par lui-même en agissant, en essayant, en vivant des situations, en expérimentant de nouvelles méthodes sur le terrain, en voyant comment les élèves réagissent. Il n'a pas eu peur d'essayer des activités nouvelles. Le stagiaire a agi, il s'est lancé dans l'action pour vivre des situations nouvelles. Grâce à l'expérimentation, il a découvert des procédés d'intervention nouveaux pour lui. Il s'est donné droit à l'erreur.

Mais, je me suis rendu compte qu'il n'y a rien de mieux pour apprendre que d'aller sur le terrain et de l'expérimenter. J'ai appris moi, davantage, de cette façon-là, en essayant des choses, en m'en rendant compte que finalement ce qu'ils me disaient dans tel livre, que ça ne fonctionne pas du tout. Ça c'était une idée qu'eux ont lancée, mais ça ne fonctionnait pas nécessairement.

Je n'avais jamais fait ça auparavant et là, en le faisant une fois, je vois comment ça se passe avec un élève, comment on peut se stresser, comment un élève peut se sentir stressé aussi, on est la figure d'autorité.

C'est ça, en n'ayant pas peur de lancer quelque chose à l'élève, pas nécessairement un projet, mais lancer une idée et voir leur réaction. [...] Je ne savais pas que ça allait marcher, là j'ai essayé, ça a marché, tant mieux, peut-être que ça n'aurait pas marché.

J'ai appris vraiment en faisant des choses puis en voyant la réaction de l'élève finalement.

Je me disais bon bien on va voir ce que ça va donner, je pense que c'est un peu mon attitude qui m'a permis d'apprendre, il faut profiter de cette occasion-là avec cet élève-là pour essayer, pas pour l'utiliser comme cobaye, mais pour mettre à l'épreuve ce que je pensais et voir si ça fonctionne ou pas.

Malheureusement, il y a des erreurs. Bon, on n'a pas le choix de passer par là.

Il fallait que je me donne le droit à l'erreur, c'était ma première récupération.

Le stagiaire a abordé son stage avec des attitudes positives face aux élèves et à son travail. Il s'est investi à fond dans son travail. Il a adopté de saines habitudes de vie pour être au mieux de sa forme.

Mon stage, je le prenais à cœur, donc j'étais disposée, j'étais prête à aller à mon stage, je me prépare bien pour mes cours, je vais chercher les solutions pour justement intéresser les élèves. [...] Bien je prenais ça à cœur, j'arrivais le soir, je travaillais là-dedans, je ne me couchais pas trop tard, je me levais tôt. J'arrivais à l'école reposée, j'étais prête à accueillir. [...] J'étais prête à ce que les élèves viennent vers moi, comme moi j'allais vers les élèves.

Les attributions, qui viennent d'être présentées, ont émergé des entretiens d'explicitation grâce à une question particulière de l'interviewer : « Comment as-tu

appris à soutenir la motivation? » Le stagiaire a ainsi attribué la réussite de son apprentissage à de nombreuses stratégies, lesquelles avaient été partiellement énoncées au cours de la description de la planification stratégique, un sous-processus inclus dans la première phase de l'autorégulation. Comme le stagiaire réfléchit à son action passée, il n'est pas étonnant que ces stratégies soient à nouveau relevées.

Le stagiaire apprend donc en ayant recours à plusieurs types de stratégies. Tout d'abord, il a recours aux savoirs théoriques : il s'inspire de ses cours universitaires et du renouveau pédagogique. Il recherche les savoirs pratiques : il discute avec son enseignant associé, les autres enseignants de l'école, son chargé de formation pratique, les autres stagiaires et, finalement, les élèves. Il puise dans son bagage de connaissances : il se fonde sur ses expériences passées en tant qu'élève, ses contacts avec des jeunes dans des contextes non scolaires et choisit des activités selon ses goûts. Finalement, il expérimente et se donne le droit à l'erreur. Il aborde son stage avec des attitudes positives et une ouverture face à ses élèves.

Un dernier sous-processus relève de la phase trois de l'autorégulation. Il s'agit de l'adaptativité, qui est exposée dans les lignes qui suivent.

4.1.1.3.4 Adaptativité

Ce sous-processus englobe les inférences du stagiaire sur la démarche à tenir pour améliorer son approche du soutien à la motivation au cours d'un prochain stage. Dans les entretiens d'explicitation, deux dimensions sont ressorties, à savoir le changement des attitudes du stagiaire envers ses élèves et l'importance de la planification. Ces deux dimensions sont présentées successivement. Mais tout d'abord, écoutons un stagiaire s'exprimer sur son adaptativité :

J'ai essayé de voir aussi, j'ai essayé de voir ce que j'avais pu faire pour les aider, puis comment je peux m'améliorer, par rapport à ce que j'ai fait, sur quels points je dois travailler.

a) Attitudes du stagiaire

Deux attitudes ont été mentionnées dans les entretiens d'explicitation : l'attention que le stagiaire devrait porter aux indices des difficultés éprouvées par les élèves et la souplesse face à leurs demandes. Ces attitudes sont maintenant exposées.

Le stagiaire réalise qu'à l'avenir il devrait être davantage attentif aux signes parfois fort ténus de l'incompréhension ou des difficultés éprouvées par les élèves. Il devra donc aller au devant de ses élèves, mieux circonscrire les facteurs qui entrent dans leur dynamique motivationnelle et suivre la progression de leur travail.

J'ai appris qu'il fallait être très attentif, il fallait que je sois attentive aux indices que les élèves pouvaient nous donner pour me montrer que c'est difficile, parce qu'ils ne vont pas lever la main. L'élève ne lèvera jamais la main pour dire : je ne comprends pas. Jamais, jamais, jamais, et s'il pouvait être invisible, ça serait génial pour lui.

Souvent on se dit s'il ne lève pas la main, ça doit être qu'il comprend, mais ce n'est pas le cas. Ça m'a peut-être permis de réaliser qu'il y avait d'autres facteurs que juste la compréhension de la matière qui faisait qu'un élève ne lève pas la main ou pas : s'il se sent à sa place, s'il pense que sa question a du bon sens, s'il se fait dire tout le temps que ses questions sont niaiseuses. S'il pense que ses questions sont niaiseuses, s'il y en a une qui lui vient à l'esprit, il va se dire : ah! C'est niais, je ne lèverai pas la main pour ça, je vais me débrouiller.

Il va falloir être capable de s'apercevoir comment ils sont en classe, où ils sont rendus, c'est quoi qui les intéresse.

De plus, il devrait être davantage souple à l'avenir. Le stagiaire devrait s'adapter à des événements soudains qui surviennent en classe, sans avoir peur de répondre aux demandes des élèves. Il devrait également s'adapter aux besoins de chacun des élèves en concevant des interventions répétées et bien ciblées, car le soutien à la motivation est un travail de longue haleine.

Finalement, (j'ai appris) à m'ajuster à ce qu'ils demandent. Sur le moment, ne pas me dire il faut reculer. [...] C'est le moment de réagir, de m'ajuster.

Il aurait fallu plus que ça pour lui, ce n'est pas juste le prendre une fois que j'ai une idée. [...] Il aurait fallu que je trouve un moyen de le faire travailler comme ça en dehors de la classe, mais on n'a pas le temps. Il aurait fallu que je sois seule avec ou en tout cas, avec un plus petit groupe.

b) Planification des activités

Au regard de la planification des activités, deux stratégies sont ressorties. Premièrement, le stagiaire devrait réfléchir davantage aux difficultés liées au contenu disciplinaire afin d'en éviter les écueils. Deuxièmement, il devrait concevoir des activités originales et qui ont du sens pour les élèves.

Le stagiaire devrait se préparer méthodiquement et réfléchir davantage sur le contenu disciplinaire. Il devrait identifier les difficultés que pourraient rencontrer ses élèves dans leur démarche d'apprentissage afin de mieux les aider, offrir des explications claires et répondre plus aisément à leurs éventuelles questions.

Je sais que si j'ai à revivre une telle situation, je ne vais peut-être pas nécessairement répondre les mêmes affaires, je ne réagirais plus de la même façon, oui je suis prête à répondre à leurs questions, mais il y a d'autres façons de le faire, être plus préparée, avoir pas des réponses toutes faites, mais d'y avoir réfléchi. Il faut faire un travail de réflexion par rapport à la matière.

Après ce cours-là, j'ai appris à être encore plus précise dans ce que je planifiais. Sur quoi j'ai appris à être plus précise, je me suis rendue compte que j'aurais pu l'être encore plus sur, exemple, où je me situe quand je parle de ça, je pose des questions, bien c'est quoi les réponses auxquelles je m'attends, s'ils me posent des questions, à quelles questions je m'attends. Pour que je puisse trouver les réponses, pour ne pas être bouche bée devant leurs questions.

Le stagiaire devrait à l'avenir être davantage audacieux dans le choix de ses activités. Pour ce faire, il s'investira davantage dans la planification afin de concevoir des activités nouvelles et originales.

J'ai appris que pour motiver les élèves, il faut sortir un petit peu de l'ordinaire, il faut sortir un petit peu du cadre.

Il va falloir que je sois plus planifié, pour changer de stratégie, mais aussi pour ne pas avoir peur d'essayer des choses.

Le stagiaire devrait également être en mesure d'offrir des activités qui ont du sens pour les élèves. Il devrait placer le contenu disciplinaire dans un contexte porteur.

J'ai appris que c'est faisable avec n'importe quoi. Je sais si tu es capable de le faire avec les facteurs comme la vitesse et la distance en chimie, tu peux le faire à tous les jours. [...] Même en mathématiques, je serais capable de le faire de même, peut-être pas dans la partie laboratoire, mais la partie la plus simple, il y aurait moyen de placer les connaissances dans un contexte.

Finalement au regard du sous-processus de l'adaptativité, les éléments qui ressortent de la description qui vient d'être faite sont maintenant recensés. Ces derniers constituent autant de nouveaux buts que le stagiaire cherchera à atteindre au cours d'un stage subséquent. Ainsi, le stagiaire devrait être plus attentif aux manifestations d'incompréhension ou d'absence de motivation de ses élèves. Il devrait être plus souple et ouvert aux changements à apporter à sa planification. Il devrait également planifier ses cours de façon précise et réfléchir davantage au contenu disciplinaire pour être en mesure d'offrir des explications claires et de répondre aux questions des élèves. Finalement, il ne devrait pas avoir peur d'offrir des activités originales et qui ont du sens.

Pour clore cette section sur les sous-processus utilisés par les stagiaires pour apprendre à soutenir la motivation de leurs élèves, une synthèse est appropriée.

4.1.1.4 Synthèse du processus d'autorégulation dans les entretiens d'explicitation

Une analyse de contenu des entretiens d'explicitation effectués auprès de quinze stagiaires a mis au jour les sous-processus et croyances utilisés par ceux-ci pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation.

Tout d'abord, le stagiaire se fixe à la fois des buts distaux portant expressément sur la motivation des élèves. En effet, la motivation de l'élève est la fin recherchée. Les buts distaux, qui portent sur le changement de comportements des élèves, peuvent être difficilement accessibles à court terme. Le stagiaire se fixe également des buts proximaux visant ses actions destinées à soutenir la motivation. Ces buts proximaux orientent les actions et les pensées du stagiaire tout au long de sa démarche de soutien à la motivation.

Pour atteindre les buts qu'il se fixe, le stagiaire a recours à trois types de stratégies qui convergent dans la préparation minutieuse d'activités nombreuses et variées dont il expérimente la mise en œuvre. En effet, pour concevoir les activités qu'il proposera aux élèves, le stagiaire cherche à consolider des savoirs théoriques disciplinaires et pédagogiques. Pour ce faire, il se documente, se fonde sur le programme de formation à l'école secondaire et s'inspire de ses cours universitaires. Le stagiaire sollicite également des savoirs pratiques grâce aux discussions qu'il tient avec son enseignant associé et ses élèves. Finalement, il s'appuie sur son bagage de savoirs liés à sa propre culture : il puise des renseignements utiles dans son expérience personnelle d'élève et sur les contacts qu'il entretient avec des jeunes dans des contextes non scolaires.

Le stagiaire a confiance en ses capacités à soutenir la motivation si son sentiment d'autoefficacité est élevé. L'étendue de ses connaissances disciplinaires, sa bonne préparation de leçons, son expérience de l'enseignement, sa perception

favorable de l'intérêt des activités qu'il propose aux élèves et les évaluations positives de son action par son enseignant associé contribuent à mousser son sentiment d'autoefficacité. À l'inverse, les failles dans ses connaissances disciplinaires, son manque d'expérience au regard de l'enseignement et le fait d'être constamment observé par ses élèves nuisent à son sentiment d'autoefficacité.

Le stagiaire puise sa motivation dans l'intérêt qu'il porte aux jeunes et à la relation qu'il entretient avec ses élèves. Il aime également partager ses connaissances. Il privilégie certaines activités en fonction de ses goûts personnels.

Au regard de l'orientation des buts d'apprentissage, le stagiaire poursuit des buts de maîtrise qui consistent à réussir à soutenir la motivation pour satisfaire à ses propres attentes. Il ne recherche pas toujours une évaluation externe à ses actions, comme celle que pourrait lui apporter son enseignant associé.

Le stagiaire a recours à deux types de stratégies pour se centrer sur la tâche à accomplir. Il s'appuie sur un matériel soigneusement préparé et organisé pour éviter les distractions et les pertes de temps. Il établit un lien visuel et auditif permanent en se concentrant sur des comportements précis de ses élèves.

En ce qui concerne les auto-instructions que le stagiaire se donne en cours d'action, elles sont de trois ordres. Premièrement, le stagiaire s'interroge sur la conduite à tenir en recherchant les causes des comportements des élèves. Il se donne également des directives au regard de la gestion des activités en termes de temps, de climat de travail à privilégier, du respect des consignes et de l'utilisation de routines. Finalement, il s'encourage.

Le stagiaire observe ses élèves en circulant dans les rangées, en leur posant des questions et en assurant une surveillance constante. Il note ainsi les

manifestations tangibles de la présence ou de l'absence de motivation chez ses élèves. Ces manifestations, telles que le regard vif ou éteint de ses élèves, le nombre et la pertinence de leurs questions, leur aplomb à répondre aux questions du stagiaire, leur construction de liens entre différents éléments du contenu, la progression de leur travail, leur application et leur recours à des stratégies d'apprentissage constituent autant d'indicateurs de leur motivation. Finalement, des sentiments positifs, tels que la satisfaction et la joie, sont attachés à la présence de motivation, tandis que des sentiments négatifs, comme la tristesse, sont liés à son absence.

L'autoévaluation du stagiaire porte sur ses actions et sur leurs résultats en termes de réussite ou d'échec. Cette évaluation se fait en fonction de normes personnelles qu'il tire de son expérience d'élève ou de normes extérieures apportées par l'enseignant associé ou des parents.

Le stagiaire peut vivre une gamme d'autoréactions. Celles-ci vont de la satisfaction à la frustration, en passant par l'étonnement ou la déception.

Le stagiaire attribue la réussite de sa performance à trois types de stratégies. Tout d'abord au regard de la sollicitation de savoirs théoriques, il s'appuie sur ses cours universitaires et le contexte du renouveau pédagogique en éducation. Il recherche des savoirs pratiques en consultant des personnes qui sont placées au cœur de l'action, à savoir son enseignant associé, les autres enseignants de l'école, son chargé de formation pratique, les autres stagiaires de l'école ou d'ailleurs et les élèves. Il s'appuie sur sa propre expérience d'élève et sur des relations entretenues avec des jeunes dans des contextes non scolaires. Il choisit des activités selon ses goûts. Il expérimente et aborde son stage avec des attitudes positives.

Relativement à l'adaptativité, le stagiaire avance qu'il devrait à l'avenir être davantage attentif aux manifestations d'incompréhension ou d'absence de motivation

chez ses élèves tout en étant ouvert aux changements demandés par ceux-ci. De plus, il devrait réfléchir aux difficultés inhérentes au contenu disciplinaire afin de pouvoir répondre avec plus d'assurance et d'à propos aux questions des élèves, tout en offrant des explications claires. Il peut se lancer avec confiance dans la conception et la mise en œuvre d'activités originales et riches de sens qu'il aura préalablement planifiées avec beaucoup de précision.

Après avoir décrit les sous-processus et croyances mis au jour dans les entretiens d'explicitation de 15 stagiaires, des messages déposés dans les forums électroniques de discussion sur la motivation sont analysés au regard du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (1998).

4.1.2 Forums électroniques de discussion sur la motivation

Les résultats sont présentés dans cette section en deux temps. Tout d'abord les conditions dans lesquelles les stagiaires ont eu recours aux forums électroniques de discussions sont décrites à l'aide des données recueillies grâce au *Questionnaire d'évaluation des forums de discussion* rempli par 109 stagiaires. Ces données touchent l'ensemble des forums électroniques de discussions auxquels les stagiaires pouvaient participer et qui portaient sur la motivation, les interventions disciplinaires, les règles et procédures et la gestion des apprentissages. Par la suite, les sous-processus et croyances auxquels des stagiaires ont eu recours dans les forums électroniques de discussion sur la motivation sont décrits.

4.1.2.1 Contexte entourant les forums électroniques de discussion

Comme les forums électroniques de discussion étaient asynchrones, les stagiaires pouvaient y intervenir à partir de différents lieux et à différents moments. Ainsi, 40,4 % des répondants sont intervenus à partir à la fois de leur domicile et de l'école, 37,6 % à partir de l'école seulement, 19,3 % à partir de chez eux et 2,8 % à

partir d'un autre lieu comme les laboratoires informatiques de l'Université Laval. Quelque 70,2 % de ces stagiaires ont déclaré être à l'aise avec le fonctionnement des forums électroniques de discussion; 14,5 % ont eu des problèmes qui se sont résolus facilement; 2,4 % n'étaient pas à l'aise et 0,8 %, soit une personne, pas à l'aise du tout. Les stagiaires ont investi en moyenne 5 heures et 20 minutes dans les forums ($\bar{ET} = 3,39$), le plus petit temps investi étant une heure et le plus grand, 25 heures 30 minutes. Quelque 7,3 % des répondants ont fréquenté les forums tous les jours ou presque durant leur stage, 30,6 % le faisaient tous les deux jours, 44,4 % une ou deux fois par semaine et 2,4 % moins qu'une fois par semaine.

Les stagiaires avaient recours à des stratégies pour intervenir dans les forums. Le *Questionnaire d'évaluation des forums électroniques de discussion* nous aide à éclairer cinq stratégies. En effet, les stagiaires étaient invités à répondre à une question portant sur la stratégie qu'ils appliquaient pour répondre aux messages de leurs condisciples. À cet effet, ils devaient encrer un chiffre de 1 à 5 correspondant à une échelle de jamais à toujours à propos de cinq items. Le Tableau 4.2 fait état des scores moyens obtenus à chacun de ces items. Il ressort que les items 2, 3 et 4, qui font état d'un contenu qui faisait du sens et sur lequel les stagiaires avaient prise, ont obtenu davantage la faveur des stagiaires que les deux autres items.

Tableau 4.2 Stratégies d'intervention dans les forums

Stratégies d'intervention dans les forums	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)
1. Je répondais aux personnes que je connaissais bien.	2,60 (0,92)
2. Je répondais aux messages qui présentaient une problématique pour laquelle j'avais des idées.	4,29 (0,64)
3. Je répondais aux messages qui présentaient une problématique qui me concernait personnellement dans le stage.	3,31 (1,03)
4. Je lisais plusieurs messages avant de répondre.	3,62 (1,23)
5. J'essayais de trouver un message auquel répondre le plus rapidement possible.	1,77 (0,77)

Ces cinq items ont été soumis à une analyse de variance avec mesures répétées afin de vérifier s'il y avait des différences entre les moyennes. Les résultats nous indiquent que des différences significatives existent entre les cinq moyennes $f(4, 432) = 118,24, p < 0,001$. Par la suite, une analyse post-hoc a été effectuée dans le but de vérifier entre quels items les différences étaient significatives. Il appert ainsi que tous les items sont différents les uns des autres. La hiérarchie est la suivante. L'item 5 est inférieur aux quatre autres items; l'item 1 se distingue des items 2, 3, et 4; l'item 3 se distingue des items 2 et 4; et finalement, l'item 4 se distingue de l'item 2.

Une analyse de la variance a également été effectuée pour vérifier comment ont procédé les stagiaires fortement autorégulés par rapport aux stagiaires faiblement ou moyennement autorégulés. Le Tableau 4.3 fait état des scores obtenus aux items par les stagiaires selon leur degré d'autorégulation. Pour les procédés 2 [$f(2,105) = 6,15, p < 0,01$] et 3 [$f(2,105) = 6,35, p < 0,01$] qui sont centrés sur le

contenu, les stagiaires fortement autorégulés ont obtenu des moyennes significativement plus élevées que les stagiaires peu ou moyennement autorégulés.

Tableau 4.3 Scores obtenus selon le degré d'autorégulation

Stratégies d'intervention dans les forums	Faible	Moyen	Fort
1. Je répondais aux personnes que je connaissais bien.	2,59	2,69	2,54
2. Je répondais aux messages qui présentaient une problématique pour laquelle j'avais des idées.	4,09	4,20	4,56
3. Je répondais aux messages qui présentaient une problématique qui me concernait personnellement dans le stage.	3,13	2,97	3,73
4. Je lisais plusieurs messages avant de répondre.	3,31	3,94	3,56
5. J'essayais de trouver un message auquel répondre le plus rapidement possible.	1,88	1,80	1,68

Finalement, l'apport des forums électroniques de discussions pour les stagiaires a été investigué. En effet, les stagiaires devaient décrire en un court paragraphe ce qu'ils avaient retiré des forums, paragraphe qui a été analysé à l'aide d'une grille émergente (cf. Appendice D). Le Tableau 4.4 recense les avantages retirés par les stagiaires de leur contribution aux forums électroniques de discussion.

Tableau 4.4 Avantages retirés des forums électroniques de discussion

Avantages	Fréquences
Stratégies d'intervention	50,5 %
Soutien	37,6 %
Conscience des situations vécues par les autres stagiaires	24,8 %
Réflexion	11,9 %
Sentiment d'être utile	7,3 %
Échange d'idées	6,2 %
Apport négligeable	2,8 %

Ainsi, 50,5 % des répondants ont découvert de nouvelles stratégies d'intervention. « *Ils m'ont permis d'avoir des idées pour agir autrement.* » Quelque 37,6 % ont obtenu du soutien sous la forme de conseils ou simplement d'encouragements. « *J'avais l'impression d'être soutenue par d'autres, de ne pas être seule dans ma situation. Ça me faisait du bien.* ». 24,8 % ont pris conscience des difficultés vécues par leurs condisciples augmentant ainsi leur répertoire d'actions. « *Un éventail de problèmes auxquels je n'aurais pas pensé. Nous devons être prêts à affronter diverses situations.* » Grâce aux forums, 11,9 % ont réfléchi de manière plus approfondie à leur problème en analysant la situation problématique et leurs actions. « *(Les forums m'ont) permis de réfléchir et de bien cerner mon propre problème. Souvent, je trouvais les solutions en y ayant réfléchi.* » 7,3 % ont apprécié les forums pour l'occasion qui leur était donnée d'être utiles à leurs condisciples. « *(Les forums m'ont permis) d'être utile pour les autres stagiaires.* »

Les stagiaires ont également été invités à énoncer les éléments de motivation qui les avaient encouragés à intervenir dans les forums. Ainsi, 44 % des répondants ont déclaré que la pondération rattachée à la participation aux forums électroniques de discussion les avait poussés à intervenir. « *C'était obligatoire; il y avait des points rattachés à cette activité.* » Quelque 26,6 % ont apprécié la rétroaction obtenue ou les réponses à leurs messages, comme ce stagiaire qui mentionne que le fait de « *recevoir l'aide et l'opinion de personnes qui vivaient la même chose que moi* » l'a soutenu. La

simple curiosité relativement au déroulement du stage d'autres stagiaires a soutenu la participation de 19,3 % des répondants. « *De voir comment, ça se passait pour les autres stagiaires, comment ils vivaient leur stage.* » 17,4 % ont apprécié le fait de partager leurs expériences en toute collégialité et de s'entraider afin de trouver des solutions aux problèmes de tous. « *J'aimais l'idée de se soutenir, de se donner des conseils.* » 15,4 % ont déclaré que les messages présentés étaient pertinents ce qui donnait lieu à des interactions intéressantes. « *Plus le temps passait, plus je trouvais les discussions intéressantes.* »

Les freins à la motivation ont également été investigués. Parmi les répondants, 55,6 % ont déploré avoir manqué de temps à consacrer aux forums compte tenu de la charge de travail à livrer à l'école et à l'université. « *Manque de temps, car le stage demande une bonne implication de notre part.* » Quelque 10,5 % avaient un accès limité à Internet, c'est-à-dire qu'ils ne pouvaient intervenir dans les forums qu'à partir de l'école du stage, ou à partir de leur domicile durant la fin de semaine. « *Puisque je n'avais pas Internet où je vivais, je pouvais seulement y aller lorsque j'étais à l'école.* » « *Je n'ai pu accéder aux forums qu'en fin de semaine à partir de chez moi. C'était plus difficile de trouver des temps libres à l'école durant la journée.* » 7,3 % ont déclaré avoir manqué d'idées suffisamment intéressantes pour les exposer dans les forums. « *Je n'ai pas eu de problèmes majeurs. Je ne savais pas toujours quoi écrire comme message.* »

Pour terminer cette section sur le contexte dans lequel les stagiaires ont eu recours aux forums électroniques de discussion, les principaux éléments mis au jour par le *Questionnaire d'évaluation des forums de discussion* sont résumés.

Les stagiaires sont intervenus dans les forums principalement à partir de l'école du stage. Ils n'ont pas rencontré de difficulté majeure puisque la très grande majorité d'entre eux ont déclaré avoir été à l'aise avec leur fonctionnement ou avoir

affronté des problèmes qui se sont résolus facilement. La fréquentation était assidue de sorte qu'une grande majorité des stagiaires y sont intervenus au moins deux fois par semaine pour une moyenne de 5 heures et 20 minutes. Au regard des stratégies utilisées pour faire le tri dans la masse imposante de messages présents dans les forums, les stagiaires fortement autorégulés se sont distingués en se centrant sur le contenu des messages. En comparaison avec les stagiaires peu ou moyennement autorégulés, les stagiaires fortement autorégulés ont répondu davantage aux messages qui présentaient une problématique pour laquelle ils avaient des idées ou qui les concernaient personnellement en stage.

Grâce aux forums, la moitié des stagiaires ont découvert de nouvelles stratégies d'intervention et plus du tiers, un soutien sous forme de conseils et d'encouragements. En ce qui concerne la motivation des stagiaires, plus du tiers ont déclaré avoir été poussés à intervenir dans les forums à cause de la pondération qui y était attachée, et moins du tiers ont apprécié la rétroaction qu'ils avaient obtenue à leurs propres messages. Toutefois, plus de la moitié des stagiaires ont déploré avoir manqué de temps à consacrer à ces forums.

Après la présentation des éléments éclairant le contexte entourant la participation des stagiaires dans l'ensemble des forums électroniques de discussion, les sous-processus et croyances utilisés par ces derniers dans messages déposés dans les forums de discussion portant sur la motivation sont décrits.

4.1.2.2 Sous-processus et croyances utilisés dans les forums électroniques de discussion sur la motivation

Les stagiaires devaient satisfaire à des exigences précises quant au format des forums et décrire des problèmes de motivation en au moins 200 mots. Dans ce contexte, ils peuvent avoir eu recours à des sous-processus et croyances pour étudier

le problème présenté et tenter de le résoudre sans que cela ne transparaisse pour autant dans leurs messages. Les sous-processus et croyances qui apparaissent manifestement dans les forums sont recensés au Tableau 4.5.

Tableau 4.5 Sous-processus et croyances présents dans les forums

Phases	Sous-processus	Fréquences
1	Établissement de buts	46,9 %
	Planification stratégique	77,2 %
	Sentiment d'autoefficacité	12,1 %
	Intérêt intrinsèque	8,9 %
	Orientation des buts	0 %
2	Centration	0 %
	Auto-instructions	0 %
	Monitoring	98,9 %
3	Autoévaluation	27,9 %
	Autoréactions	11,4 %
	Attributions	27,9 %
	Adaptativité	29,2 %

Les sous-processus les plus fréquemment sollicités sont l'établissement des buts dans 46,9 % des messages analysés; la planification stratégique dans 77,2 % et le monitoring dans 98,9 %. Trois sous-processus sont absents des forums de discussion. Il s'agit, dans la phase de planification, de l'orientation des buts du stagiaire et, dans la phase du contrôle d'exécution, de la centration de l'attention et des auto-instructions.

Les sous-processus et croyances utilisés sont maintenant décrits grâce à l'apport de segments tirés des forums électroniques de discussion sur la motivation. Il s'agit de l'établissement de buts, de la planification stratégique, du sentiment d'autoefficacité et de l'intérêt intrinsèque pour la phase de planification, du

monitorage de soi pour la phase du contrôle d'exécution et, enfin, de l'autoévaluation, des autoréactions, des attributions et de l'adaptativité pour la phase d'autoréflexion.

a) **Établissements de buts**

Tant les buts distaux que les buts proximaux apparaissent dans les forums. En effet, on dénombre 28 énoncés relatifs à l'établissement de buts distaux chez 25 stagiaires pour 27 énoncés relatifs à des buts proximaux chez 20 stagiaires. Cinquante-quatre stagiaires n'ont établi aucun but distal, tandis que 59 ne se sont pas fixé de buts proximaux. Les buts distaux sont liés précisément à la motivation et à la compréhension de l'élève, tandis que les buts proximaux sont axés sur la préparation du stagiaire et sur la couverture du contenu disciplinaire.

Nombre de buts distaux sont vagues et imprécis, puisqu'ils ne donnent aucune indication sur les retombées souhaitées en termes de comportements observables. Ces buts imprécis sont parfois formulés sous forme de questions indirectes.

J'aimerais bien l'aider et lui redonner goût à l'école.

Je me demande comment faire pour la motiver.

Certains buts sont davantage précis, lorsque le stagiaire vise à agir sur un des construits de la motivation. Par exemple, le stagiaire cherche à mousser l'utilité et l'intérêt d'une activité.

Tout ce que je souhaite, c'est que les élèves puissent donner du sens à leurs apprentissages, car le chapitre des statistiques leur permet de développer un esprit critique face aux médias.

Peut-être me trouverez-vous utopique, mais j'ai toujours souhaité transmettre non seulement des connaissances, mais aussi l'intérêt pour la matière que j'enseigne.

Les buts proximaux visent le court terme en ciblant des activités que le stagiaire peut mettre en œuvre. Des buts visent également sa préparation d'activités intéressantes, ses connaissances disciplinaires, sa gestion du travail en classe et sa compétence générale.

Je voudrais pouvoir créer des activités significatives et intéressantes, motivantes et dans lesquelles les contenus théoriques seraient travaillés adéquatement.

Afin de mettre toutes les chances de mon côté, car je voulais bien connaître la matière que j'aurais à enseigner.

Quand j'étais élève, je détestais les profs qui bouchaient le temps avec encore plus d'exercices et je ne voulais pas leur faire le même coup.

Je voudrais les convaincre de ma compétence. [...] Je ne voudrais surtout pas me tromper devant toute la classe, [...] pour m'assurer que je suis parfaitement préparée et ainsi m'éviter des surprises, [...] dans le but d'être en confiance et en contact avec mes objectifs et donc de dégager cette confiance qu'ils m'accorderont peut-être.

b) Planification stratégique

Le stagiaire consolide des savoirs théoriques et pratiques. Au regard des savoirs théoriques disciplinaires, le stagiaire cherche à bien se préparer avant d'entrer dans la salle de classe. Il étudie la matière à enseigner et pour cela utilise des stratégies d'apprentissage. De plus, il s'appuie sur la théorie afin de fonder son enseignement sur des assises solides.

Pour ceux qui sont en math, je dois enseigner les statistiques donc vous savez à quel point ça peut être difficile de donner du sens [...] mais surtout, de bien comprendre la matière. Je me suis fait un réseau de concept.

J'ai consulté « Apprentissage et cognition » de Paul Goulet qui parle de deux systèmes de conceptions et de trois systèmes de perceptions rattachés au concept de motivation. Je me suis intéressé au système de conception qui concerne les buts visés par l'institution d'enseignement. J'en suis arrivé à la conclusion qu'il faut insister sur les buts d'apprentissage auprès de l'élève.

Il sollicite également des savoirs pratiques. Il discute avec l'enseignant associé afin de résoudre un problème, comme le comportement déviant d'un élève. Il observe les comportements des élèves lorsqu'ils sont en classe avec leur enseignant afin de s'inspirer d'un modèle d'enseignant et de comprendre les réactions des élèves.

J'ai discuté avec mon enseignant de l'attitude de ce garçon.

J'ai ensuite assisté à la période de cours donnée par mon enseignant associé en prenant bien soin d'observer les réactions des élèves.

J'ai fait quelques observations sur la motivation lors des dernières semaines. C'est très intéressant de voir comment un groupe réagit à ce qu'on lui dit ou à notre attitude.

Le stagiaire expérimente et cherche à mettre en œuvre des stratégies de soutien à la motivation originales et variées qui visent notamment à promouvoir l'intérêt et l'utilité de celles-ci. Il cherche également à encourager ses élèves et demande la collaboration des parents.

Afin de faire comprendre la notion de l'alimentation aux élèves de troisième secondaire, j'ai fait une activité qui consistait à faire des laits frappés.

Lorsque je me suis aperçue qu'ils ne travaillaient pas, j'ai été leur parler. Nous avons discuté de la matière et j'ai essayé de les motiver. J'ai tenté de leur faire comprendre à quel point il était important de bien savoir ponctuer des phrases pour pouvoir comprendre, pour savoir écrire, etc.

J'essaie d'être intéressante dans mes cours et de les encourager lorsqu'ils réussissent quelque chose.

J'ai même commencé à appeler certains parents pour avoir leur coopération dans la vérification du travail de leur enfant pour leur montrer qu'ils sont soutenus et qu'ils peuvent réussir.

c) Sentiment d'autoefficacité du stagiaire

Le stagiaire se perçoit comme un enseignant en mesure de susciter et de soutenir la motivation de ses élèves. Les activités appropriées, plaisantes et bien

préparées soutiennent le sentiment d'autoefficacité du stagiaire qui manifeste une attitude proactive.

Je pense être une enseignante assez dynamique. J'essaie de faire réagir les élèves de première secondaire en utilisant des exemples à leur portée, le plus souvent comiques.

Mon activité était très bien préparée. Je croyais que les élèves apprécieraient ce concept qui est, pour ma part, beaucoup plus amusant qu'une révision traditionnelle.

À l'inverse, la difficulté à soutenir la motivation des élèves, le manque de connaissances pédagogiques sur ce sujet et le manque de connaissances disciplinaires nuisent au sentiment d'efficacité du stagiaire.

Ainsi, il devient très difficile de trouver des sources de motivation chez les élèves.

J'aimerais bien l'aider et lui redonner goût à l'école mais je ne sais pas trop comment m'y prendre.

Je voudrais les convaincre de ma compétence, mais ça reste délicat si on considère que je sais très bien qu'il me reste beaucoup de chemin à faire. Je ne suis pas non plus familière avec la calculatrice graphique en classe et je dois faire des démonstrations ce qui me rend un peu nerveuse.

d) Intérêt

Le stagiaire puise sa motivation dans son intérêt pour les élèves et les activités qu'il propose.

Une élève que j'adore dans un de mes groupes éprouve des difficultés lors des examens.

Lors de mon stage en enseignement moral, je préconise beaucoup le travail en équipe. J'aime beaucoup cette approche, car elle permet aux élèves de discuter et de s'appropriier la matière par les différentes activités que je leur propose.

Par contre, certains contenus disciplinaires peuvent nuire à la motivation du stagiaire.

Le problème est que je leur enseigne les probabilités. Où est le problème me direz-vous? Eh bien, je trouve ça plate cette partie de matière. Je n'ai aucun intérêt à lire la théorie mais j'essaie quand même de pouvoir bien l'expliquer.

e) Monitoring

Le stagiaire dépiste les comportements de l'élève qui témoignent de sa motivation. L'élève répond aux questions. Il écoute attentivement et silencieusement. Il participe activement. Il fait les exercices. Il termine son devoir.

Il a tout de même complété tout son devoir avant la fin de la période!

Le groupe a travaillé silencieusement toute la période et a participé activement aux activités proposées.

Les première et deuxième périodes furent magiques: les élèves étaient intéressés, réceptifs, participaient, etc.

Ils m'ont écouté religieusement tout au long de ma présentation, sans dire un mot.

Le stagiaire constate que l'élève n'est pas motivé. Ce dernier n'est pas intéressé par la matière. Il s'interroge sur son utilité. Il prend du temps à se mettre au travail. Il ne fait pas d'efforts. Il ne travaille pas. Il rechigne et dérange. Il fait autre chose que ce qui est demandé. Il est découragé. Il ne prend pas de notes. Il ne voit pas l'utilité de l'activité.

Au moment où je les place en activité d'application, j'observe que certains élèves prennent beaucoup de temps à se mettre au travail. [...] Malgré ce fait, ils fournissent très peu d'efforts et se montrent peu persévérants dans l'accomplissement de la tâche demandée. Certains font semblant de faire leurs exercices et quand je me rapproche d'eux et que je regarde leur travail, je constate qu'ils sont peu avancés et peu intéressés par la nature de l'activité. Ils attendent la correction collective.

Ils ont toujours quelque chose à dire, rien pour rien et répondent parfois des conneries puisque ça ne leur tente vraiment pas.

Malgré tout, il y a 5-6 élèves dans chaque groupe qui ne prennent aucune note. Les élèves en arrivant demandent immédiatement : Est-ce qu'on va écrire aujourd'hui?

C'est alors que la grande question est arrivée: À quoi ça va me servir dans la vie ça?

f) Autoévaluation

Le stagiaire évalue ses actions ou ses activités et leurs effets sur les élèves. Le stagiaire a réussi parce son activité a bien fonctionné.

Mon activité a d'une façon générale très bien fonctionnée, puisque les élèves ont participé grandement et semblaient apprécier l'activité.

Le contraire est également possible. Le stagiaire éprouve des difficultés à motiver ses élèves. Ses activités ne réussissent pas à intéresser les élèves. Le stagiaire n'atteint pas les buts qu'il s'était fixés. Il cherche ses mots pour valoriser ses activités.

J'ai eu beaucoup de difficulté à motiver les élèves à travailler et à participer.

Rien ne fonctionne.

Mes actions ne portent pas les fruits escomptés. C'est toujours les mêmes sept à huit élèves qui sont indifférents à mes propos, qui travaillent très peu et qui risquent de reprendre leur année.

Je dois vous dire que je me doutais bien que ce genre de questions me serait posé un jour ou l'autre. Pourtant, j'ai eu de la difficulté à répondre à cet élève [...] mais je n'avais rien d'autre à dire. [...] Je ne crois pas avoir été très convaincante.

g) Autoréactions

Les autoréactions des stagiaires sont généralement négatives : insatisfaction, démotivation, culpabilité. En effet, très peu de réactions positives apparaissent dans les forums.

Car je trouve triste d'organiser une si belle activité et qu'il y ait aussi peu de participation. Ils sont chanceux de pouvoir y participer et ils n'en profitent même pas.

La dernière période m'a par contre fait déchanter.

Cependant, par après, je me sentais coupable et je me suis dit que j'aurais dû aller vers lui et essayer de le motiver et lui poser des questions.

Je trouve la situation très démotivante.

Les première et deuxième périodes furent magiques.

h) Attributions

Le stagiaire identifie l'origine de son succès ou de son échec dans le soutien à la motivation. À cet égard, le stagiaire attribue la réussite de son intervention à sa bonne planification et au choix approprié de la stratégie destinée à conserver l'attention de ses élèves.

Mon activité était très bien préparée. De plus, les jeunes n'avaient pas le choix d'être attentifs, car ils ne savaient pas si j'allais les nommer pour venir en avant.

À l'inverse, il attribue le manque de motivation de ses élèves à sa mauvaise préparation et à la difficulté pour un stagiaire à faire sa place dans le quotidien des élèves. Des facteurs personnels, comme la fatigue du stagiaire et son peu d'intérêt pour la discipline ressortent, ainsi que des facteurs liés aux perceptions des élèves, à savoir le degré d'abstraction du contenu et son absence d'utilité.

De plus, au dernier cours, j'étais fatiguée et mal préparée. Mon enseignant m'a dit après le cours que ça paraissait que je n'aimais pas ça et que je devrais faire attention.

Il est difficile pour une stagiaire de briser la routine de l'enseignant.

Tout va quand même bien quand on pense que mes treize jeunes (douze gars et une fille) n'en ont rien à faire d'être assis à faire des maths. [...] Au début de la théorie, ça allait bien, car c'était la base, mais maintenant, c'est plus abstrait.

J'ai entendu des élèves dire que, pour eux, la géographie ne compte pas, car ce n'est pas une matière de base.

i) Adaptativité

Le stagiaire réfléchit sur ses actions afin de s'adapter à de nouvelles situations. Il identifie une nouvelle manière de présenter ses activités. Il recense également des changements à mettre en œuvre pour les cours subséquents.

C'est important de se poser cette question (comment motiver les élèves) puisque nous aurons à affronter des situations identiques.

De plus, je leur ai remis un questionnaire, à titre informatif, sur leur choix de carrière au tout début de la période. J'aurais dû le remettre à la fin du cours.

Dans les cours suivants, j'ai essayé de les impliquer davantage en nommant les élèves pour les faire venir écrire les notes au tableau.

4.1.2.2.1 Synthèse du processus d'autorégulation dans les forums électroniques de discussion sur la motivation

Après avoir présenté les neuf sous-processus et croyances d'autorégulations mis au jour dans les forums électroniques de discussion sur la motivation, il convient d'en présenter une synthèse.

Le stagiaire se fixe des buts distaux axés sur le changement de comportements de l'élève et des buts proximaux liés à ses actions. Les buts distaux peuvent être vagues lorsqu'ils visent à motiver les élèves sans apporter d'indications sur les changements souhaités. Les buts distaux peuvent être précis lorsqu'ils ciblent des perceptions des élèves sur lesquelles le stagiaire désire agir. Les buts sont précis lorsqu'ils se rapportent aux actions du stagiaire. Ce dernier choisit des stratégies liées à la sollicitation des savoirs théoriques et pratiques qui convergent dans la préparation et la mise en œuvre d'activités originales et variées. La bonne préparation de cours et la perception d'offrir des activités intéressantes gonflent le sentiment d'auto-efficacité du stagiaire, tandis que le manque de connaissances disciplinaires et le manque d'expérience lui nuisent. Le stagiaire puise son intérêt dans le contact avec les jeunes et dans certaines activités qui lui plaisent. Il dépiste les indices de motivation ou d'absence de motivation chez ses élèves. Il s'auto-évalue en deux temps : il évalue l'intérêt que ses activités suscitent, puis la qualité de son action. Il ressent une gamme de réactions : satisfaction, insatisfaction et culpabilité. Il attribue la réussite ou l'échec du soutien à la motivation à des facteurs sur lesquels il peut agir. Ce sont sa préparation ainsi que les perceptions des élèves. Il adapte sa planification pour tenir compte des facteurs liés à la situation pédagogique changeante.

Les sous-processus et croyances d'autorégulation investigués par les grilles d'observation des comportements du stagiaire sont maintenant exposés.

4.1.3 Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation et grille d'auto-observation des comportements du stagiaire

La *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation*, remplie par l'enseignant associé, et la *Grille d'auto-observation des comportements du stagiaire*, complétée par le stagiaire, comprennent chacune 17 énoncés de style affirmatif. Le sujet répond en entourant le chiffre correspondant à

son appréciation des énoncés sur une échelle de Likert de 1 pour très rarement à 4 pour très souvent. Ces grilles mesurent huit sous-processus et croyances. Ce sont l'établissement de buts (l'item 4), la planification stratégique (les items 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9), l'intérêt intrinsèque (3, 8, 10), l'autoefficacité (11), le monitoring (12, 13), l'autoévaluation (14, 15), les attributions (16) et l'adaptativité (17). Quatre sous-processus difficilement observables sont absents de ces grilles, à savoir l'orientation des buts, la centration de l'attention, l'autoinstruction et les autoréactions.

Contrairement aux entretiens d'explicitation et aux forums électroniques de discussion qui permettent aux stagiaires de décrire des problèmes précis de motivation vécus en stage, les grilles d'observation couvrent un champ plus vaste en touchant des comportements qui se manifestent durant toute la durée du stage. Deux analyses ont été effectuées sur ces grilles.

Dans un premier temps, des statistiques descriptives ont été calculées, à savoir les moyennes et les écart-types qui sont présentés au Tableau 4.6. Les moyennes évoluent pour les enseignants associés (EA) de 2,36 ($ÉT = 0,75$) à 3,16 ($ÉT = 0,67$) et, pour les stagiaires (ST), de 2,37 ($ÉT = 0,82$) à 3,29 ($ÉT = 0,62$). Enseignants associés et stagiaires s'entendent donc pour dire qu'aucun énoncé n'arrive très rarement puisque ces moyennes évoluent de rarement à très souvent. Pour 12 énoncés, les scores des stagiaires sont généralement plus élevés que les scores correspondants présentés par les enseignants associés. Comparativement à ces derniers, les stagiaires auraient donc tendance à s'évaluer plus généreusement.

Dans un deuxième temps, les items présentant les scores les plus élevés et les plus faibles ont été repérés à la fois pour les enseignants associés et pour les stagiaires. Ainsi, enseignants associés et stagiaires s'entendent pour dire que les items 3, 13 et 16 arrivent souvent. L'item 3 fait référence à l'intérêt intrinsèque, une croyance de la phase un. L'item 13 se rapporte au monitoring qui est inclus dans la phase deux.

Tableau 4.6 Autorégulation selon les enseignants associés et les stagiaires

ITEMS	EA <i>M (ÉT)</i>	ST <i>M (ÉT)</i>	<i>r</i>
1. Le ST s'informe de la nature exacte des problèmes de motivation qu'il aura à affronter dans la classe.	2,78 (0,68)	2,87 (0,56)	0,14
2. Le ST s'informe des attentes de l'EA en matière de soutien à la motivation des élèves.	2,81 (0,76)	2,79 (0,79)	0,03
3. Le ST manifeste de l'intérêt pour le soutien à la motivation des élèves.	3,15 (0,66)	3,29 (0,62)	0,17
4. Le ST planifie des interventions destinées à soutenir la motivation avant de rencontrer les élèves.	2,82 (0,80)	3,13 (0,64)	0,18
5. Le ST prend des initiatives personnelles afin de soutenir la motivation des élèves.	2,95 (0,75)	3,21 (0,61)	0,29*
6. Le ST recherche l'aide de l'EA lorsqu'il fait face à des problèmes de motivation difficiles.	3,00 (0,77)	2,89 (0,76)	0,17
7. Le ST pose des questions judicieuses ou inhabituelles sur le soutien à la motivation des élèves.	2,58 (0,78)	2,62 (0,72)	0,15
8. Le ST se propose pour effectuer des activités spéciales destinées à soutenir la motivation des élèves.	2,63 (0,88)	2,84 (0,74)	0,22**
9. Le ST exprime et défend des opinions originales sur le soutien à la motivation des élèves.	2,36 (0,75)	2,80 (0,70)	0,04
10. LE ST valorise son stage comme étant un bon moyen d'apprendre à soutenir la motivation.	2,97 (0,86)	2,93 (0,81)	0,16
11. Le ST démontre de l'assurance dans le soutien à la motivation.	2,72 (0,69)	3,03 (0,68)	0,123
Ensemble des sous-processus et croyances de la PHASE 1	2,76 (0,56)	2,93 (0,41)	0,21**
12. Le ST questionne ses élèves sur leur perception du déroulement d'une activité au regard de la motivation.	2,39 (0,80)	2,37 (0,82)	0,18
13. Dans ses discussions avec l'EA relativement au soutien à la motivation, le ST évoque des faits qui ont eu lieu en classe.	3,16 (0,67)	3,27 (0,70)	0,10
Ensemble des sous-processus de la PHASE 2	2,77 (0,66)	2,82 (0,59)	0,12
14. Le ST démontre qu'il évalue correctement et sans l'aide de l'EA ses actions pour soutenir la motivation des élèves.	2,81 (0,74)	2,98 (0,56)	0,08
15. Le ST demande des clarifications concernant l'appréciation par l'EA des mesures qu'il a entreprises pour soutenir la motivation.	2,67 (0,75)	2,81 (0,81)	0,26***
16. Le ST recherche les causes réelles d'événements qui expliqueraient leur degré de motivation.	2,98 (0,68)	3,05 (0,67)	0,14
17. À la lumière d'événements survenus en classe, le ST modifie son approche du soutien à la motivation.	3,06 (0,66)	2,98 (0,60)	0,07
Ensemble des sous-processus de la PHASE 3	2,86 (0,56)	2,95 (0,45)	0,20**

EA : enseignant associé; ST : stagiaire; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Finalement, l'item 16 renvoie à l'autoévaluation, un sous-processus de la phase trois. Enseignants associés et stagiaires s'entendent également à l'effet que les items 7, 9 et 12 arrivent rarement. Les items 7 et 9 se rapportent à des stratégies d'organisation et de transformation de l'information qui sont considérées comme faisant partie du sous-processus de planification stratégique inclus dans la phase un et l'item 12 au monitoring de la phase deux.

Troisièmement, une analyse corrélationnelle des scores déterminés par les enseignants associés avec ceux déterminés par les stagiaires pour chacun des items a été effectuée. Les corrélations obtenues sont présentées au Tableau 4.6. Il n'existe aucune corrélation négative entre les items équivalents des deux grilles. Seuls, les items 5 ($r = 0,29$), 8 ($r = 0,22$) et 15 ($r = 0,26$) sont significativement corrélés suggérant qu'enseignants et stagiaires varient de façon modérément concomitante. Les items 5 et 8 qui se situent dans la phase un du processus d'autorégulation témoignent de l'autonomie du stagiaire qui prend des initiatives personnelles et qui se propose pour effectuer des activités spéciales. L'item 5 se rapporte au sous-processus de planification stratégique, tandis que l'item 8 fait référence à l'intérêt intrinsèque. En ce qui concerne l'item 15 qui est inclus dans la phase trois, le stagiaire discute avec l'enseignant associé afin de bien comprendre le jugement que ce dernier porte sur ses actions; il s'agit dans ce cas du sous-processus d'autoévaluation. Dans les trois cas, ces actions sont précises et bien observables. Enfin, les ensembles d'items des phases un et trois sont également respectivement corrélés.

4.1.3.1 Synthèse du processus d'autorégulation dans les grilles d'observation

Pour clore cette section portant sur les grilles d'observation, une synthèse est effectuée. Les stagiaires ont tendance à s'évaluer plus généreusement que ne le font leurs enseignants associés. À cet égard, les stagiaires demeurent les premiers observateurs de leurs comportements ainsi que des sous-processus et croyances

utilisés pour autoréguler leur apprentissage. Bien que l'enseignant associé puisse observer correctement son stagiaire, il se peut qu'il ait manqué certaines actions de son stagiaire. Cependant, trois items relatifs à autant de sous-processus et croyances d'autorégulation ressortent des observations des stagiaires et des enseignants associés comme étant utilisés souvent. Ce sont l'intérêt intrinsèque, le monitoring et l'autoévaluation qui se démarquent ainsi des huit sous-processus et croyances mesurés par les grilles d'observation.

4.1.4 Synthèse relative à l'objectif un

Une synthèse des éléments qui ressortent des entretiens d'explicitation, des forums électroniques de discussion et des grilles d'observation au regard des sous-processus et croyances d'autorégulation utilisés par les stagiaires est maintenant effectuée. D'entrée de jeu, il convient de préciser que, bien que les trois instruments aient pour but de mettre au jour les sous-processus et croyances d'autorégulation utilisés par les stagiaires au cours de leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation, ceux-ci ont chacun une portée différente. Ainsi, grâce aux entretiens d'explicitation, il est possible de décrire en profondeur les pensées et les actions du stagiaire avant, durant et après un épisode vécu en classe. Les forums électroniques de discussion portent surtout sur les sous-processus et croyances utilisés en cours d'action en classe comme l'atteste l'importance du monitoring. Les grilles d'observation couvrent les sous-processus et croyances utilisés durant toute la durée du stage.

Douze sous-processus et croyances ont été répertoriés dans les entretiens d'explicitation et neuf dans les forums de discussion. Une comparaison des unités de sens repérés dans les entretiens d'explicitation et les forums électroniques de discussion montre que majoritairement les énoncés répertoriés dans les forums confirment les énoncés inventoriés dans les entretiens (cf. Appendice D). En ce sens,

les résultats qualitatifs obtenus des forums de discussion appuient ceux obtenus grâce aux entretiens d'explicitation.

Des huit sous-processus et croyances mesurés par les grilles d'observation, quatre ressortent davantage en raison de leur application fréquente. En effet, stagiaires et enseignants associés s'entendent pour dire que quatre items relatifs à ces sous-processus et croyances sont utilisés souvent. Ce sont l'intérêt intrinsèque, le monitoring et les attributions.

Le tableau 4.7 résume les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires et mis en lumière par les trois instruments de mesure.

Tableau 4.7 Sous-processus et croyances présents dans les entretiens, forums et grilles d'observation

Sous-processus/croyances	Entretiens	Forums	Grilles d'observation
1. Établissement des buts	√	√	√
2. Plan. stratégique	√	√	√
3. Autoefficacité	√	√	√
4. Intérêt	√	√	√
5. Orientation des buts	√		
6. Centration	√		
7. Auto-instruction	√		
8. Monitoring	√	√	√
9. Autoévaluation	√	√	√
10. Autoréactions	√	√	
11. Attributions	√	√	√
12. Adaptativité	√	√	√

La synthèse développée clôt la présente section portant sur l'objectif 1 de la thèse. Les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation ont été décrits et analysés grâce aux données recueillies par les entretiens d'explicitation, les forums

électroniques de discussion et les grilles d'observation des comportements du stagiaire. L'objectif 2 de la présente thèse est maintenant abordé.

4.2 Objectif 2

L'objectif 2 vise à comparer les sous-processus et croyances d'autorégulation utilisés et les stratégies de soutien à la motivation conçues par les stagiaires plus ou moins autorégulés. Relativement à ce deuxième objectif, deux hypothèses ont été posées, lesquelles sont vérifiées successivement.

Le Tableau 4.8 présente les variables ainsi que les analyses pertinentes à la vérification des hypothèses de l'objectif 2. Il présente également les variables étudiées pour la vérification de l'objectif 3 et des hypothèses pertinentes.

Tableau 4.8 Synopsis des objectifs 2 et 3

Obj.	Hyp.	Variables	Analyses
2	1	<i>N</i> unités de sens liées aux sous-processus/croyances dans les forums	Corrélations Régression
		<i>N</i> sous-processus/croyances dans les forums	
		Scores obtenus aux grilles d'observation	
	2	<i>N</i> stratégies mot. dans les forums	Régression
		<i>N</i> catégories de stratégies mot. dans les forums	
		<i>N</i> stratégies mot. dans les inventaires de stratégies de soutien à la motivation avant le stage	
3	3	<i>N</i> sous-processus/croyances dans les forums	Test <i>t</i>
		Scores obtenus aux grilles d'observation	
	4	<i>N</i> stratégies mot. dans les forums	Test <i>t</i>
		<i>N</i> catégories de stratégies mot. dans les forums	
		<i>N</i> de catégories de stratégies mot. dans les inventaires après le stage	
2 et 3	5	<i>N</i> sous-processus/croyances dans les forums	Régression Analyses post-hoc
		Scores obtenus aux grilles d'observation	

6	<i>N</i> stratégies mot. dans les forums <i>N</i> catégories de stratégies mot. dans les forums <i>N</i> catégories de stratégies mot. dans les inventaires de stratégies de soutien à la motivation après le stage	Régression
---	---	------------

4.2.1 Hypothèse 1

L'hypothèse 1 avance que les stagiaires fortement autorégulés selon leurs réponses à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* de Brodeur *et al.* (2006) utilisent des sous-processus et croyances d'autorégulation plus nombreux et variés que les stagiaires faiblement autorégulés. L'hypothèse 1 est vérifiée après l'exposé des analyses préliminaires pertinentes.

4.2.1.1 Analyses préliminaires

Avant de procéder aux analyses principales relatives à l'hypothèse 1, des analyses préliminaires sont effectuées. Elles portent sur le calcul des moyennes et des écart-types des scores obtenus à l'aide des instruments de mesure utilisés. Par la suite, les moyennes obtenues à chacun de ces instruments sont mises en corrélation. Finalement, les sous-processus utilisés par les stagiaires sont examinés.

Les instruments utilisés dans le cadre de la présente étude sont les suivants. L'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* renseigne sur le degré d'autorégulation général des stagiaires en nous donnant leur score d'autorégulation. La *Grille d'observation des comportements des stagiaires au regard du soutien à la motivation* donne le score d'évaluation par l'enseignant associé de l'autorégulation du stagiaire. Une version similaire de cet instrument, la *Grille d'auto-observation du stagiaire* donne le score d'autoévaluation par le stagiaire de l'autorégulation de son apprentissage. Les forums de discussion sur la motivation permettent de

comptabiliser le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation qui transparaissent dans les messages des stagiaires, ainsi que le nombre de stratégies de soutien à la motivation énoncées dans ces mêmes messages. L'*Inventaire des stratégies de soutien à la motivation* recense les stratégies de soutien à la motivation conçues par les stagiaires avant et après leur stage de prise en charge. La cote R est un score obtenu par l'étudiant à la fin de ses études collégiales. La note de stage est le résultat obtenu par le stagiaire à la fin de son stage.

Après la recension des instruments utilisés dans la présente étude, la première partie des analyses préliminaires est présentée. Il s'agit de statistiques descriptives.

a) Statistiques descriptives des variables de l'étude

Pour chacun des participants, le calcul des statistiques descriptives s'est opéré lorsqu'au moins 85 % des items par instrument étaient complétés. À défaut de remplir cette condition, une donnée manquante était inscrite. Le Tableau 4.9 présente ces statistiques descriptives, à savoir les nombres de sujets considérés, les moyennes, les écarts-types et les nombres minimaux et maximaux d'éléments.

Tableau 4.9 Statistiques descriptives des variables de l'étude

Variables	<i>N</i> ST	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>Min/max</i>
1. Score à l'Échelle d'autorégulation	122	2,97	0,28	1,84/3,76
2. Score à la grille remplie par EA	94	2,83	0,52	1,41/4,0
3. Score à la grille remplie par ST	104	2,93	0,41	1,29/3,88
4. <i>N</i> sous-processus différents dans les forums	79	2,25	2,03	0/8
5. <i>N</i> stratégies motivationnelles dans les forums	79	3,30	1,71	0/7
6. <i>N</i> stratégies motivationnelles dans les inventaires pré-stage	118	8,87	2,42	1/13
7 <i>N</i> stratégies motivationnelles dans les inventaires post-stage	104	9,10	2,21	3/15
8. Cote R	116	27,27	3,11	21,22/34,39
9. Note de stage	114	3,05	0,50	1,7/4,0

EA = enseignant associé; ST = stagiaire.

De manière générale, les écarts-types, qui expriment le degré d'homogénéité d'un groupe de données (Laurencelle, 2000), sont petits sauf en ce qui concerne les forums de discussion. Les moyennes représentent donc bien la distribution des scores.

b) Examen des liens entre les principales variables de l'étude

Dans le but de vérifier les liens entre les variables de l'étude, les scores obtenus à chacune de ces variables ont été mis en corrélation. Les coefficients de corrélation ainsi obtenus sont présentés au Tableau 4.10. Pour rendre la lecture de l'analyse de la matrice de corrélation plus facile, les corrélations significativement différentes de 0 sont celles qui sont présentées en caractères gras.

Tableau 4.10 Intercorrélations des variables indépendantes et dépendantes

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Score à l'Échelle d'autorégulation	—	,11	,43*	,24****	,01	,01	-,01	,15	,16
2. Score à la grille remplie par EA		—	,32**	-,03	,17	,18	,38*	,18	,50*
3. Score à la grille remplie par ST			—	,09	-,02	,13	,25***	-,04	,19
4. N Sous-processus dans les forums				—	,29**	-,12	,03	,21	,12
5. N stratégies dans les forums					—	-,08	-,08	,17	,05
6. N stratégies inventaires pré-stage						—	,34*	-,07	,14
7. N stratégies inventaires post-stage							—	-,05	,15
8. Cote R								—	,23***
9. Note de stage									—

* $p < 0,001$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,01$; **** $p < 0,05$

La matrice de corrélations révèle que le score du stagiaire obtenu à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* est corrélé au score obtenu à la *Grille d'auto-observation du stagiaire* ($r = 0,43$ $p < 0,001$). Comme ces deux instruments ont été remplis par le stagiaire, on peut penser que ce dernier est cohérent dans son appréciation de son autorégulation. L'échelle est également corrélée avec le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation différents utilisés par les stagiaires dans les forums de discussions sur la motivation ($r = 0,24$ $p < 0,05$). Ainsi, plus un stagiaire se perçoit comme autorégulé, plus il utilise de sous-processus et croyances différents dans les forums de discussion sur la motivation.

On constate que le score obtenu à la *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation* remplie par l'enseignant associé et

le score du stagiaire à la *Grille d'auto-observation du stagiaire* sont corrélés ($r = 0,32$ $p < 0,005$).

Le score obtenu à la grille remplie par l'enseignant associé est corrélé avec la note de stage ($r = 0,50$ $p < 0,001$). Comme l'appréciation de l'enseignant associé de la performance de son stagiaire compte dans la note totale du stage, un effet halo est possible. L'enseignant associé avait déjà évalué son stagiaire au regard de sa performance générale en stage à la demande des autorités universitaires avant de recevoir la grille d'observation. En conséquence, il se peut que la perception par l'enseignant associé de la performance générale de son stagiaire en stage ait affecté sa perception de la performance du stagiaire au regard du soutien à la motivation.

Le score obtenu à la grille remplie par l'enseignant associé est également corrélé avec le nombre de stratégies générées par le stagiaire après le stage ($r = 0,38$ $p < 0,001$). La grille remplie par le stagiaire est également corrélée avec le nombre de stratégies fournies après le stage ($r = 0,25$ $p < 0,01$).

Le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation utilisés par les stagiaires dans les forums de discussion sur la motivation est corrélé avec le nombre de stratégies de soutien à la motivation présentées dans ces mêmes forums ($r = 0,29$ $p < 0,008$). Le nombre de stratégies proposées par les stagiaires avant le stage est corrélé avec le nombre de stratégies générées après le stage ($r = 0,34$ $p < 0,001$). Finalement, la cote R et la note obtenue par le stagiaire à son stage sont corrélés ($r = 0,23$ $p < 0,01$).

4.2.1.2 Vérification de l'hypothèse 1

Les analyses principales visant à vérifier l'hypothèse 1 portent sur les sous-processus et croyances d'autorégulation utilisés par les stagiaires. Il s'agit d'examiner

l'utilisation de ces sous-processus et croyances en fonction du degré d'autorégulation des stagiaires. Pour ce faire, les données résultant de deux instruments de mesures, à savoir les forums de discussion et les grilles d'observation, sont mises à profit.

a) Forums de discussion

Suivant la suggestion de Winne et Perry (2000), deux variables sont retenues pour étudier l'utilisation des sous-processus et croyances par les stagiaires. Premièrement, le nombre d'unités de sens liées à chacun des sous-processus et croyances d'autorégulation utilisés par les stagiaires nous informe de l'importance respective de chacun de ces sous-processus et croyances. Deuxièmement, le nombre de sous-processus et croyances différents sollicités nous renseigne sur la diversité du recours par les stagiaires à ces sous-processus et croyances.

Étudions la première variable, à savoir le nombre d'unités de sens. Le Tableau 4.8 présente les coefficients de corrélation entre le score des stagiaires obtenu à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* et le nombre d'unités de sens repérées dans les messages analysés. Il en ressort que les stagiaires fortement autorégulés utilisent davantage l'établissement de buts et les attributions que les autres sous-processus dans les forums de discussion. Puisque aucune unité de sens relative aux sous-processus d'orientation des buts, de la centration de l'attention ou des auto-instructions n'a été recensée dans les forums de discussion, ces trois processus sont absents du Tableau 4.11.

Tableau 4.11 Corrélations entre la moyenne d'énoncés liés aux sous-processus/croyances et le score d'autorégulation du stagiaire

Sous-processus/croyances d'autorégulation dans les forums	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>Min/max</i>	<i>r</i>
Établissements de buts	0,70	1,00	0/6	0,23*
Planification stratégique	1,32	1,06	0/5	-0,04
Sentiment d'autoefficacité	0,14	0,38	0/2	0,09
Intérêt	0,09	0,28	0/1	0,05
Orientation des buts	0	0	0	0
Phase 1	2,24	1,84	0/9	0,13
Monitoring	3,37	1,28	1/8	-0,05
Auto-instructions	0	0	0	0
Centration de l'attention	0	0	0	0
Phase 2	3,37	1,28	1/8	-0,05
Autoévaluation	0,53	0,83	0/4	0,001
Attributions	0,33	0,57	0/2	0,25*
Autoréactions	0,16	0,51	0/3	0,09
Adaptativité	0,37	0,64	0/8	-0,06
Phase 3	1,39	1,28	0/6	0,14
Ensemble des sous-processus et croyances dans les 3 phases	7,00	3,48	2/20	0,11

* $p < 0,05$.

Dans un deuxième temps, les unités de sens présentes dans les forums électroniques de discussion ont été regroupées selon les trois phases de l'autorégulation. On peut ainsi dresser le tableau des moyennes d'unités de sens recensées à l'intérieur des trois phases de l'autorégulation ainsi que les écart-types pertinents (cf. Tableau 4.11). Dans les forums de discussion, les unités de sens liées à la phase 2 sont les plus fréquentes. Ce sont essentiellement des unités pertinentes au monitoring puisque la centration de l'attention et les auto-instructions ne sont pas présentes dans les forums. Au cours du monitoring, les stagiaires observent les comportements de leurs élèves. Viennent en second, les unités de sens pertinentes à la

planification. Dans les forums, les stagiaires décrivent leurs actions passées ou en cours. La troisième phase est celle de la réflexion au cours de laquelle les unités de sens sont moins fréquentes. Les messages débouchent dans 87 % des cas sur une demande d'aide. « *Avez-vous des idées pour les motiver à apprendre cette matière?* »

Afin de vérifier l'affinité des trois phases de l'autorégulation présentes dans les forums de discussion et le score obtenu par les stagiaires à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage*, une analyse corrélationnelle a été effectuée. Une corrélation non significative de 0,11 a été trouvée entre le nombre d'unités de sens liées aux sous-processus et croyances d'autorégulation recensées dans les forums de discussion et le score global obtenu à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage*. Par contre, des corrélations significatives existent entre les trois phases, c'est-à-dire plus précisément entre les phases 1 et 2 ($r = 0,54$ $p < 0,001$), ainsi qu'entre les phases 2 et 3 ($r = 0,36$ $p < 0,001$) mais non entre les phases 1 et 3 ($r = 0,17$ ns). Plus les stagiaires planifient leurs actions, plus ils observent les actions de leurs élèves. Également, plus les stagiaires observent les actions des élèves, plus ils sont en mesure d'exercer un retour et de réfléchir sur la portée de leurs actions.

Les analyses précédentes ont été effectuées en tenant compte de la variable nombre brut d'unités de sens liées aux sous-processus et croyances dans les forums de discussion. Toutefois, l'utilisation d'une variété de sous-processus et croyances d'autorégulation semble être une variable également intéressante pour juger de l'autorégulation de l'apprentissage. En effet, le fait pour un stagiaire d'avoir recours à une variété de sous-processus et croyances témoignerait de sa capacité à s'autoréguler. La variable « nombre de sous-processus et croyances différents sollicités » a donc été construite à partir des unités de sens repérées dans les messages. Le score de 1 a été comptabilisé pour chacun des sous-processus et croyances pour lesquels une ou plusieurs unités de sens avaient été repérées. Ainsi, chacun des messages a reçu un score compris entre 1 et 9, le nombre 9 étant le maximum de sous-processus et

croyances différents présents dans les messages analysés. En effet, des douze sous-processus et croyances que comptent le modèle de l'autorégulation retenu (Zimmerman, 1998) les processus d'orientation des buts, de centration de l'attention et d'autoréactions sont absents des messages analysés. Les répondants ont exprimé en moyenne 3,29 sous-processus d'autorégulation différents ($ET = 1,69$).

Il serait maintenant intéressant de prédire le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation différents utilisés par les stagiaires à l'aide d'une variable explicative. Considérant que le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation différents utilisés dans les forums électroniques de discussion sur la motivation est la variable dépendante, la cote R, la variable contrôle, et le score global des stagiaires à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* la variable indépendante explicative, il serait intéressant de savoir si le score global d'autorégulation peut prédire le score global à la variable dépendante. Pour ce faire, une analyse de régression est indiquée. Le Tableau 4.12 présente le résultat de cette analyse.

Tableau 4.12 Régression prédisant le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation différents dans les forums électroniques de discussion

Variables	ΔR^2	B	ETB	Bêta	p
Cote R	0,03	0,24	0,19	0,14	ns
Autorégulation	0,06	0,47	0,20	0,26	0,02

$R^2 = 0,10$.

Le Tableau 4.12 indique que le score d'autorégulation apporte une contribution significative au nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation différents recensés dans les forums électroniques de discussion sur la motivation.

Voyons maintenant ce que peuvent nous apporter les grilles d'observation au regard des sous-processus et croyances d'autorégulation utilisés par les stagiaires pour apprendre à soutenir la motivation de leurs élèves.

b) Grilles d'observation

Une analyse corrélationnelle entre les scores obtenus par les stagiaires à la *Grille d'observation des comportements des stagiaires au regard du soutien à la motivation* et à la *Grille d'auto-observation du stagiaire* d'une part et le score obtenu à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* d'autre part a été effectuée. Il existe une corrélation positive non significative entre le score obtenu à la *Grille d'observation des comportements des stagiaires au regard du soutien à la motivation* et le score du stagiaire à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* ($r = 0,11, p < 0,26$). En ce qui concerne les scores obtenus à la *Grille d'auto-observation du stagiaire* et l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage*, une corrélation significative existe également ($r = 0,43, p < 0,001$).

Considérant, les scores obtenus à *Grille d'observation des comportements des stagiaires au regard du soutien à la motivation* et à la *Grille d'auto-observation du stagiaire* comme variables dépendantes, la cote R la variable contrôle, et le score obtenu à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* comme variable indépendante explicative, deux analyses de régression ont été effectuées, lesquelles sont présentées au Tableau 4.13.

Tableau 4.13 Régressions prédisant les scores aux grilles d'observation

Variables	ΔR^2	B	ETB	Bêta	p
1 ^{re} analyse avec le score global obtenu à la grille remplie par l'enseignant associé					
Cote R	0,01	0,05	0,05	0,10	ns
Autorégulation	0,01	0,04	0,05	0,08	ns
$R^2 = 0,10$.					
2 ^e analyse avec le score global obtenu à la grille remplie par le stagiaire					
Cote R	0,01	0,04	0,03	- 0,10	ns
Autorégulation	0,19	0,19	0,04	0,45	0,001
$R^2 = 0,19$.					

Le Tableau 4.13 indique que la cote R et le score à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* ne prédisent pas le score à la *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation* remplie par l'enseignant associé puisque les résultats sont non significatifs. Par contre, le score à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* apporte une contribution significative au score à la *Grille d'auto-observation du stagiaire* remplie par le stagiaire.

4.2.2 Hypothèse 2

Selon l'hypothèse 2, plus les stagiaires sont autorégulés, plus le nombre de stratégies de soutien à la motivation qu'ils génèrent est élevé. Pour vérifier cette hypothèse, deux sources de données sont utilisées, à savoir les forums électroniques de discussion sur la motivation et les inventaires des stratégies de soutien à la motivation avant de stage. Mais avant de vérifier l'hypothèse, des analyses préliminaires sont effectuées.

4.2.2.1 Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires sont effectuées avec deux types de données. Les données issues des forums de discussion sont présentées en premier, suivies des données issues des inventaires de stratégies de soutien à la motivation.

a) Forums électroniques de discussion

Le Tableau 4.14 présente par catégories les 178 stratégies de soutien à la motivation qui ont été recensées dans les forums électroniques de discussion sur la motivation. Les stratégies ont été classées selon quatre grandes catégories : 1) la relation enseignant-élèves, 2) le sentiment d'autoefficacité de l'élève et la perception de la contrôlabilité, 3) l'orientation des buts, et 4) la perception de la valeur de la tâche. Dans la catégorie relation enseignant-élèves, on trouve les stratégies de soutien à la motivation qui affectent le lien entre les enseignants et les élèves et qui ont souvent un effet sur plus d'un construit lié à la motivation, à savoir les trois autres catégories mentionnées. Le sentiment d'autoefficacité et la perception de la contrôlabilité ont été réunis dans la même catégorie suivant la suggestion de Pintrich et Schunk (2002). En accord avec le modèle présenté au chapitre deux de la présente thèse, les stratégies pertinentes à la perception de la valeur de la tâche ont été réparties en trois sous-catégories : l'utilité, l'intérêt et le coût.

Tableau 4.14 Nombre de stratégies de soutien à la motivation présentes dans les forums électroniques de discussion

Catégories de stratégies	Fréquences	%	M par message	\overline{ET}	Min/max
Autoefficacité et contrôlabilité	64	35,95%	0,81	1,06	0/4
Orientation des buts	3	1,68%	0,04	0,25	0/2
Valeur de la tâche : utilité	26	14,61%	0,33	0,63	0/3
Valeur de la tâche : intérêt	77	43,26%	0,97	1,56	0/8
Valeur de la tâche : coût	4	2,25%	0,05	0,22	0/1
Relation enseignant-élèves	0	0%	0	0	0
Autres	4	2,25%	0,05	0,22	0/1
N total de stratégies	178	100%	2,25	2,03	0/8

Les stratégies pertinentes à l'intérêt de la tâche sont les plus fréquentes suivies des stratégies liées au sentiment d'autoefficacité et à la perception de la contrôlabilité. En troisième lieu, viennent les stratégies visant l'utilité de la tâche. Quatre stratégies sont liées au coût de la tâche et trois à l'orientation des buts. Aucune stratégie relative à la relation enseignant-élèves n'a été mentionnée dans les messages analysés. Finalement, quatre stratégies relevant de mesures disciplinaires comme des retenues ou des suivis à faire signer par les parents ont été repérées.

Une analyse corrélationnelle entre le nombre de stratégies de soutien à la motivation recensées dans les forums et le score obtenu par les stagiaires à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* révèle une corrélation de 0,01 qui n'est pas significative. Par contre, une autre analyse corrélationnelle effectuée avec le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation dans les forums révèle une corrélation significative avec la perception de l'intérêt de la tâche ($r = 0,23$ $p < 0,05$) et de l'utilité de cette dernière ($r = 0,26$ $p < 0,05$).

b) Inventaires des stratégies de soutien à la motivation

Le Tableau 4.15 présente le nombre de stratégies de soutien conçues par les stagiaires avant et après leur stage. Pour connaître le détail de ces stratégies, on consultera l'Appendice E.

Tableau 4.15 Stratégies de soutien à la motivation avant et après le stage

Stratégies	<i>N</i> stratégies de soutien avant le stage	<i>N</i> stratégies de soutien après le stage
Relation enseignant-élèves	54	32
Autoefficacité et contrôlabilité	348	243
Orientation des buts	25	5
Valeur de la tâche : utilité	92	92
Valeur de la tâche : intérêt	525	567
Valeur de la tâche : coût	3	7
Autres	3	3
Total	1050	949
<i>N</i> stagiaires	118	104
<i>M</i> par stagiaire	8,87	9,10
<i>ÉT</i>	2,42	2,21
<i>N</i> minimal de stratégies	1	3
<i>N</i> maximal de stratégies	13	15

De ce tableau, il ressort que les stagiaires privilégient les stratégies destinées à promouvoir la valeur de la tâche suivies des stratégies visant à accroître le sentiment d'autoefficacité et la perception de la contrôlabilité. Ce constat est le même que ce soit pour les stratégies proposées avant le stage que pour celles proposées après le stage. De plus, les stagiaires ont généré une moyenne de stratégies légèrement plus élevée après le stage qu'avant le stage. Un test *t* comparant le nombre de stratégies recensées avant le stage ($M=9,04$, $ÉT=2,25$) et après ce dernier ($M=9,15$, $ÉT=2,15$) nous indique que la différence entre ces moyennes est significative ($t=41,97$, $dl=103$, $p<0,001$). Le bagage de stratégies de soutien à la motivation s'est donc accru durant le stage.

La corrélation entre le nombre de stratégies conçues avant le stage et après le stage par les stagiaires et leur degré d'autorégulation est très faible. Elle est de 0,002.

Après l'exposé des analyses préliminaires, les analyses principales sont effectuées.

4.2.2.2 Vérification de l'hypothèse 2

Les analyses principales sont effectuées dans un premier temps avec les données issues des forums de discussion. Par la suite, elles sont faites avec les données obtenues grâce aux inventaires de stratégies de soutien à la motivation qui ont été remplis par les stagiaires avant leur stage.

a) **Forums électroniques de discussion sur la motivation**

Deux analyses de régression sont maintenant effectuées. Considérant le nombre brut de stratégies de soutien à la motivation recensées dans les forums électroniques de discussions sur la motivation comme variable dépendante, la cote R comme variable contrôle, et le score obtenu à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* comme variable indépendante, une première analyse de régression est effectuée. La deuxième analyse de régression est effectuée avec le nombre de catégories de stratégies de soutien à la motivation dans les forums de discussions sur la motivation. Les variables contrôle et indépendante sont alors les mêmes. Le Tableau 4.16 présente ces deux analyses de régression.

Tableau 4.16 Régressions prédisant le nombre de stratégies et de catégories de stratégies de soutien à la motivation dans les forums de discussion

Variables prédictives	ΔR^2	B	ETB	Bêta	p
1 ^{re} analyse avec le nombre de stratégies dans les forums					
Cote R	0,02	0,33	0,24	0,16	ns
Autorégulation	0,00	-0,03	0,26	-0,01	ns
$R^2 = 0,02$.					
2 ^e analyse avec le nombre de catégories de stratégies dans les forums					
Cote R	0,03	0,35	0,23	0,17	ns
Autorégulation	0,00	-0,05	0,25	-0,01	ns
$R^2 = 0,03$.					

Les résultats obtenus n'étant pas significatifs pour les deux analyses effectuées, le score à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* ne prédit pas le nombre de stratégies de soutien à la motivation, ni le nombre de catégories de ces stratégies présentes dans les forums électroniques de discussion sur la motivation. L'hypothèse 2 est donc infirmée par les forums de discussion sur la motivation.

L'hypothèse 2 est maintenant vérifiée à l'aide des données recueillies par les inventaires de stratégies de soutien à la motivation.

b) Inventaires des stratégies de soutien à la motivation

Deux analyses de régression sont maintenant effectuées. Pour ce faire, les inventaires des stratégies de soutien à la motivation dressés avant le stage sont utilisés, car il s'agit des listes de stratégies obtenues avant la tenue de l'activité de sensibilisation. Considérant le nombre de stratégies de soutien à la motivation dans les inventaires dressés avant le stage comme variable dépendante, la cote R comme

variable contrôle, et le score obtenu à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* comme variable indépendante, une première analyse de régression est effectuée. Une deuxième analyse est effectuée avec le nombre de catégories de stratégies de soutien à la motivation présentes dans ces mêmes inventaires. Ces analyses sont présentées au Tableau 4.17.

Tableau 4.17 Régressions prédisant le nombre de stratégies et de catégories de stratégies de soutien à la motivation dans les inventaires

Variables prédictives	ΔR^2	B	ETB	Bêta	p
1 ^{re} analyse avec le nombre de stratégies dans les inventaires					
Cote R	0,01	0,01	0,23	-0,07	ns
Autorégulation	0,01	0,06	0,24	0,02	ns
$R^2 = 0,01$.					
2 ^e analyse avec le nombre de catégories de stratégies dans les inventaires					
Cote R	0,02	0,18	0,12	0,14	ns
Autorégulation	0,00	0,09	0,12	0,07	ns
$R^2 = 0,02$.					

Les résultats obtenus pour les deux analyses ne sont pas significatifs. L'hypothèse 2 est donc infirmée par les inventaires des stratégies de soutien à la motivation.

4.3 Objectif 3

L'objectif 3 de la présente thèse consiste à examiner l'impact d'une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage présentée à des stagiaires pour les amener à exercer leur rôle de soutien à la motivation de leurs élèves de façon plus

efficace. Par rapport à cet objectif, deux hypothèses ont été posées, à savoir les hypothèses 3 et 4.

4.3.1 Hypothèse 3

Selon l'hypothèse 3, les sous-processus et croyances d'autorégulation sont plus nombreux et plus diversifiés chez les stagiaires qui ont été sensibilisés à l'autorégulation de l'apprentissage que chez les stagiaires qui n'ont pas participé à l'activité de sensibilisation. Pour vérifier cette hypothèse, trois types de données ont été utilisées : le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation différents mis au jour dans les forums électroniques de discussion sur la motivation, les scores obtenus à la *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation* et, finalement, les scores obtenus à la *Grille d'auto-observation des comportements du stagiaire*. En conséquence, trois tests t sont effectués pour étudier l'effet de l'activité de sensibilisation sur les stagiaires du groupe expérimental au regard de leur capacité à autoréguler leur apprentissage. La différence entre les moyennes des groupes expérimental et contrôle témoigne de l'effet de cette activité.

Avec le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation différents utilisés dans les forums électroniques de discussions sur la motivation, la valeur t suivante est obtenue : $t = 2,39$, $dl = 77$, $p = 0,01$. Le groupe contrôle ($M = 4,05$, $ÉT = 2,10$) surpasse le groupe expérimental ($M = 3,03$, $ÉT = 1,47$). Avec les données recueillies à l'aide de la *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation*, le résultat suivant obtenu n'est pas significatif : $t = -1,53$, $dl = 92$, $p = 0,12$. La moyenne obtenue par le groupe expérimental est de 2,88 ($ÉT = 0,50$) et celle du groupe contrôle est de 2,70 ($ÉT = 0,55$). Avec les données recueillies à l'aide de la *Grille d'auto-observation des comportements du stagiaire*, le résultat ($t = -1,38$, $dl = 102$, $p = 0,16$) n'est toujours pas significatif. Le groupe

expérimental ($M = 2,96$, $ÉT = 0,39$) surpasse le groupe contrôle ($M = 2,84$, $ÉT = 0,46$). L'hypothèse 3 est donc infirmée.

4.3.2 Hypothèse 4

Selon l'hypothèse 4, les interventions liées à la motivation sont plus nombreuses et plus diversifiées chez les stagiaires qui ont été sensibilisés à l'autorégulation de l'apprentissage que chez les stagiaires qui n'y ont pas été sensibilisés. Pour vérifier cette hypothèse, trois types de données sont utilisées : le nombre de stratégies de soutien à la motivation recensées dans les forums électroniques de discussion sur la motivation, le nombre de catégories de stratégies de soutien à la motivation recensées dans ces mêmes forums et, finalement, le nombre de catégories de soutien à la motivation recensées à l'aide de l'*Inventaire des stratégies de soutien à la motivation* distribué après le stage.

Pour vérifier l'effet de l'activité de sensibilisation sur le groupe expérimental au regard de la capacité à générer des stratégies de soutien à la motivation, trois tests t sont effectués. En effet, un test t effectué avec le nombre de stratégies de soutien à la motivation recensées dans les forums témoigne de la capacité des stagiaires du groupe expérimental à générer des stratégies de soutien à la motivation plus nombreuses par rapport au groupe contrôle. Deux tests t effectués d'abord avec le nombre de catégories de stratégies de soutien à la motivation recensées dans les forums, puis avec le nombre de catégories de stratégies recensées dans l'*Inventaire de stratégies de soutien à la motivation* témoignent de la capacité des stagiaires du groupe expérimental à générer des stratégies de soutien à la motivation plus diversifiées par rapport au groupe contrôle.

Avec le nombre de stratégies de soutien à la motivation recensées dans les forums, la valeur t suivante est obtenue : $t = -1,04$, $dl = 77$, $p = 0,30$. Avec le nombre

de catégories de stratégies de soutien à la motivation dans les forums, le résultat suivant est obtenu : $t = 0,19$, $df = 77$, $p = 0,84$. Avec les catégories de stratégies recensées dans les inventaires de stratégies de soutien à la motivation, le résultat est obtenu : $t = -1,65$, $df = 102$, $p = 0,10$. Puisque ces résultats ne sont pas significatifs, l'hypothèse 4 est infirmée.

4.4 Objectifs 2 et 3

Comme résultantes des objectifs 2 et 3, deux hypothèses supplémentaires ont été posées. Ce sont les hypothèses 5 et 6 qui sont vérifiées dans les sections qui suivent.

4.4.1 Hypothèse 5

Selon l'hypothèse 5, les stagiaires fortement autorégulés au départ profiteraient davantage de l'activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation que les stagiaires faiblement autorégulés au regard de l'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation. Pour vérifier cette hypothèse, en ce qui concerne les variables dépendantes, les variables suivantes sont utilisées : le nombre de sous-processus et croyances d'autorégulation dans les forums électroniques de discussion sur la motivation, le score global obtenu à la *Grille d'autoévaluation des comportements du stagiaire* et, finalement, le score global obtenu à la *Grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation*. Une série de trois analyses de régression est donc effectuée en incluant l'interaction entre la présence à l'activité de sensibilisation et les scores d'autorégulation. Ces analyses sont présentées au Tableau 4.18.

Tableau 4.18 Régressions prédisant le score d'autorégulation dans les forums et les grilles d'observation

Variables prédictives	ΔR^2	B	ETB	Bêta	<i>p</i>
1 ^{re} analyse avec le nombre de sous-processus et croyances dans les forums comme variable dépendante					
Cote R	0,03	0,25	0,18	0,15	ns
Autorégulation	0,16	0,40	0,30	0,22	ns
Sensibilisation	0,16	-1,19	0,41	-0,30	0,006
Autorég. × sensibil.	0,01	0,25	0,39	0,10	ns
$R^2 = 0,20$.					
2 ^e analyse avec le score obtenu à la grille d'observation remplie par l'EA comme variable dépendante					
Cote R	0,03	0,08	0,05	0,16	ns
Autorégulation	0,05	0,02	0,09	0,03	ns
Sensibilisation	0,05	0,25	0,12	0,21	0,045
Autorég. × sensibil.	0,01	0,02	0,12	0,03	ns
$R^2 = 0,08$.					
3 ^e analyse avec le score obtenu à la grille d'observation remplie par le ST comme variable dépendante					
Cote R	0,01	0,04	0,03	-0,10	ns
Autorégulation	0,20	0,30	0,07	0,71	0,001
Sensibilisation	0,20	0,05	0,09	0,05	ns
Autorég. × sensibil.	0,23	-0,17	0,08	-0,33	0,041
$R^2 = 0,24$.					

Les résultats obtenus aux deux premières analyses démontrent que l'interaction entre l'activité de sensibilisation et le score d'autorégulation n'est pas significative, ce qui infirme notre hypothèse. Par contre, les résultats obtenus à la troisième analyse effectuée avec les scores obtenus à la grille d'observation remplie par le stagiaire révèlent un effet d'interaction significatif ($p < 0,05$). Une analyse post-hoc a alors été effectuée. Les résultats de cette analyse apparaissent au Tableau 4.19.

Tableau 4.19 Analyse détaillée de l'interaction : impact du score d'autorégulation sur le score d'autoévaluation du soutien à la motivation en fonction de la participation à l'activité de sensibilisation

Sensibilisation	Constante	B	Bêta	<i>t</i>	<i>p</i>
Groupe contrôle	0,145	0,918	0,676	4,681	0,000
Groupe expérimental	1,681	0,427	0,284	2,533	0,013

Le Tableau 4.19 nous renseigne sur l'impact des scores initiaux d'autorégulation sur l'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation par les stagiaires en fonction de leur participation ou non à l'activité de sensibilisation. Les stagiaires qui ont participé à l'activité de sensibilisation évaluent plus positivement leurs propres pratiques de soutien à la motivation que les stagiaires qui n'y ont pas participé. Toutefois, leur score à l'échelle d'autorégulation s'avère relié significativement, mais plus faiblement, à leurs pratiques de soutien autorévélatées que les stagiaires qui n'ont pas participé à l'activité de sensibilisation. Dit autrement, en examinant le tableau, on peut constater que ce sont les stagiaires faiblement autorégulés qui profitent le plus de l'activité de sensibilisation, ce qui infirme notre hypothèse et va même en sens contraire. Cette analyse est illustrée à la Figure 4.1.

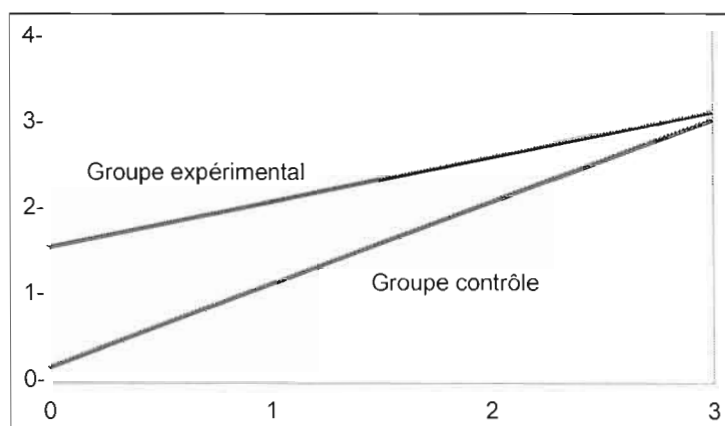


Figure 4.1. Interaction entre le score d'autorégulation et le score d'autoévaluation du soutien à la motivation en fonction de la participation à l'activité de sensibilisation

On remarque à l'examen de la Figure 4.1. qu'il existe un écart significatif entre les stagiaires faiblement autorégulés des groupes expérimental et contrôle et un effet plafond en ce qui concerne les stagiaires fortement autorégulés.

4.4.2 Hypothèse 6

Selon l'hypothèse 6, les stagiaires fortement autorégulés profiteraient davantage de l'activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation que les stagiaires faiblement autorégulés au regard de la conception de stratégies de soutien à la motivation.

Une série de trois analyses de régression est effectuée pour vérifier cette hypothèse. Les résultats sont présentés au Tableau 4.20.

Tableau 4.20 Régressions prédisant le nombre de stratégies et de catégories de stratégies de soutien à la motivation dans les forums et les inventaires

Variables prédictives	ΔR^2	B	ETB	Bêta	<i>p</i>
1 ^{re} analyse avec le nombre de stratégies dans les forums comme variable dépendante					
Cote R	0,027	0,108	0,078	0,165	ns
Autorégulation		-0,323	0,949	-0,042	ns
Sensibilisation	0,012	0,500	0,561	0,106	ns
Interaction	0,001	-0,074	0,240	-0,037	ns
$R^2 = 0,040$.					
2 ^e analyse avec le nombre de catégories de stratégies dans les forums comme variable dépendante					
Cote R	0,000	0,0006	0,032	0,002	ns
Autorégulation		0,013	0,390	0,004	ns
Sensibilisation	0,001	0,010	0,231	0,005	ns
Interaction	0,010	0,081	0,099	-0,102	ns
$R^2 = 0,011$.					
3 ^e analyse avec le nombre de stratégies dans les inventaires après le stage comme variable dépendante					
Cote R	0,004	-0,017	0,070	-0,25	ns
Autorégulation		-0,833	0,814	-0,105	ns
Sensibilisation	0,087	1,594	0,546	0,296	0,004
Interaction	0,002	0,095	0,231	0,042	ns
$R^2 = 0,093$.					

Les données utilisées pour ces analyses de régression sont le nombre de stratégies de soutien à la motivation émises dans les forums électroniques de discussion, le nombre de catégories de ces mêmes stratégies, ainsi que le nombre de stratégies de soutien à la motivation recensées dans les inventaires après le stage.

L'hypothèse six est infirmée, quelles que soient les données utilisées comme variables dépendantes. L'absence d'effets d'interaction laisse entendre qu'il n'y a pas de différences entre les stagiaires faiblement ou fortement autorégulés quant aux bénéfices possiblement retirés de la participation à l'activité de sensibilisation.

Le présent chapitre a exposé les résultats de l'étude au regard des trois objectifs et des six hypothèses. Le prochain chapitre présentera une discussion relativement à ces résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le chapitre cinq couvre plusieurs sections. Dans un premier temps, les retombées de la présente étude sont analysées en fonction des objectifs et des hypothèses. Par la suite, la contribution de l'étude à l'avancement des connaissances est examinée. Finalement, ses principales forces sont exposées, tandis que ses limites en sont tracées.

5.1 Discussion des résultats relatifs à l'objectif 1

Les sous-processus et croyances mis en œuvre par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation ont été examinés grâce aux entretiens d'explicitation, aux forums électroniques de discussion sur la motivation et aux grilles d'observation des comportements des stagiaires. La fréquence d'utilisation des sous-processus et croyances par les stagiaires est maintenant présentée. La nature de ces sous-processus et croyances est par la suite examinée.

5.1.1 Fréquence d'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation

Les douze sous-processus et croyances du modèle de Zimmerman (1998) ont été repérés dans les entretiens d'explicitation. En effet, grâce aux verbalisations des stagiaires, des manifestations du recours aux sous-processus et croyances d'autorégulation ont été mises au jour, améliorant ainsi notre compréhension de l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation. Le

recours à ces sous-processus et croyances a pu être traduit en mots et une recension d'attitudes et de comportements pertinents a ainsi été dressée. Ces résultats démontrent que l'entretien d'explicitation, qui a amené le stagiaire à revivre une situation passée, constitue une bonne avenue pour examiner l'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation.

La totalité des douze sous-processus et croyances n'a pu être repérée dans aucun entretien. L'absence de certains sous-processus et croyances dans les verbalisations des stagiaires ne signifie pas nécessairement que ceux-ci n'y ont pas eu recours en cours d'action. Il se peut que le stagiaire n'ait pas jugé bon de verbaliser leur utilisation ou que le cours de la discussion n'ait pas été approprié pour leur émergence. Toutefois, puisque tous les sous-processus et croyances ont émergé de l'ensemble des entretiens, on peut raisonnablement penser que les stagiaires peuvent les utiliser en contexte de stage pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation.

Dans les forums électroniques de discussion sur la motivation, seulement neuf des douze sous-processus et croyances ont été répertoriés. En effet, le contexte de l'utilisation des forums de discussion fait probablement en sorte que certains processus ne ressortent pas. La concision recherchée par les stagiaires pour décrire un problème a sans doute fait en sorte que ceux-ci ont partiellement mis de côté l'expression de certaines croyances liées à leurs affects, comme l'intérêt intrinsèque, ou à des perceptions personnelles comme le sentiment d'autoefficacité ou l'orientation des buts d'apprentissage. Bien que ces croyances aient leur place dans le cycle de l'autorégulation, leur expression n'apporte pas de renseignements utiles à un tiers pour comprendre un problème qui lui serait présenté pour fin d'analyse. Pour cette même raison, l'expression de sous-processus comme la centration de l'attention et les auto-instructions a été complètement écartée dans les forums électroniques de discussion sur la motivation. En effet, ces sous-processus qui aident l'apprenant à

centrer son attention sur la tâche n'apportent pas d'éléments utiles et indispensables à la compréhension d'un problème.

Par contre, certains sous-processus ont été manifestement utilisés par une majorité de stagiaires dans la description du problème de motivation qu'ils ont soumis à leurs condisciples. Ce sont l'établissement de buts, la planification stratégique et le monitoring de soi.

Le monitoring de soi, un sous-processus considéré comme crucial (Pintrich et Zusho, 2001; Zimmerman, 1995), a été utilisé par 98,9 % des stagiaires dans les forums de discussion sur la motivation. Comme la majorité des stagiaires l'ont utilisé, il n'est pas étonnant de constater qu'il n'est pas corrélé avec les scores obtenus par les stagiaires à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* ($r = -0,046$). En effet, l'utilisation du monitoring de soi ne distingue pas les stagiaires fortement autorégulés de ceux qui le sont faiblement. Une analyse de contenu plus fine au plan du détail, du nombre et de la variété des observations mettrait en lumière la perspicacité des stagiaires fortement autorégulés comparativement à ceux qui le sont faiblement. Cette analyse pourrait apporter des indications plus claires sur la capacité des stagiaires à utiliser ce sous-processus.

Les sous-processus de la phase trois, à savoir l'autoévaluation, les attributions et l'adaptativité, ont également été utilisés par environ le tiers des stagiaires. Ces trois derniers sous-processus font partie de la pensée réflexive que les stagiaires doivent normalement mettre en œuvre pour évaluer leur stage. À cet égard, il est surprenant que les stagiaires n'y aient pas eu davantage recours. En effet, ceux-ci sont généralement rompus à l'utilisation de ces trois sous-processus puisque, dans le cadre de l'analyse réflexive qui leur est demandée au cours de leur stage, ils doivent identifier les forces et les faiblesses de leur enseignement, en trouver l'origine et chercher des moyens de remédier à ces faiblesses. Toutefois, en ce qui concerne

l'adaptativité, un sous-processus essentiel (Azevedo et Cromley, 2004), on peut penser que les stagiaires ne sont pas encore parvenus au stade d'y recourir dans les forums électroniques de discussion. Comme les stagiaires recherchent des solutions à des problèmes de motivation par le biais de messages lancés à leurs condisciples, ils n'ont pas encore bouclé la phase trois de l'autorégulation. En effet, 87 % des stagiaires terminent leur message par une demande d'aide. Ils ne peuvent donc pas encore adapter leur démarche et leur enseignement en l'absence d'éléments de réponse à leurs questions. On peut donc supposer que les forums électroniques de discussion, tels qu'ils ont été organisés au cours de la présente étude, n'ont pas permis aux stagiaires d'utiliser les sous-processus de la phase trois comme ils auraient pu le faire.

Ces précisions nous amènent à remettre en question la valeur des forums électroniques de discussion, tels qu'ils ont été mis en œuvre dans le cadre de la présente étude, en tant que témoin de la capacité des stagiaires à s'autoréguler. En effet, dans la description des problèmes de motivation qu'ils rencontrent, les stagiaires ne semblent pas avoir eu recours explicitement à l'autorégulation. Ils ne semblent donc pas d'emblée avoir été préoccupés par l'idée d'appliquer le cycle de l'autorégulation à cette description.

Pour aider les stagiaires à appliquer davantage de cycle de l'autorégulation de l'apprentissage dans d'éventuels forums électroniques de discussion, des consignes précises à cet effet devraient leur être données. La période de laboratoire qui leur est offerte avant la tenue du stage pour les initier aux forums électroniques de discussion pourrait être mise à profit en modélisant l'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation de l'apprentissage dans la description et la résolution d'un problème fictif. En conséquence, le message de consignes donné par les animateurs des forums pourrait alors faire écho à ce qui aurait été expérimenté au cours de ce laboratoire et faire ainsi davantage de sens pour les stagiaires. De plus, un autre logiciel que celui

utilisé dans le cadre de la présente étude, tel que Knowledge Forum, pourrait avantageusement orienter les stagiaires dans l'application du cycle de l'autorégulation. En effet, ce logiciel propose aux utilisateurs un ensemble de marqueurs porteurs de sens pour organiser leurs messages. Ces marqueurs, qui peuvent introduire un message, un paragraphe ou une idée, serviraient de rappel du cycle de l'autorégulation de l'apprentissage, tant aux rédacteurs des messages qu'à leurs lecteurs.

Les grilles d'observation ont permis d'examiner l'utilisation de huit sous-processus et croyances qui pouvaient transparaître manifestement dans les comportements des stagiaires. De ce nombre, trois sous-processus et croyances, à savoir l'intérêt intrinsèque, le monitoring et les attributions ont été souvent observés à la fois par les enseignants associés et les stagiaires. Ces trois sous-processus et croyance renvoient chacun à une phase du cycle de l'autorégulation.

Grâce à ces trois instruments de mesure que sont les entretiens d'explicitation, les forums électroniques de discussion sur la motivation et les grilles d'observation, les sous-processus et croyances des stagiaires ont pu être examinés à l'aide de données respectivement évoquées, invoquées et provoquées. L'ensemble des données ainsi recueillies convergent pour témoigner de la solidité du modèle de Zimmerman (1998). Les entretiens d'explicitation et les forums électroniques de discussion ont permis de mettre au jour des manifestations du recours aux douze sous-processus et croyances d'autorégulation. Ceux-ci ne sont pas utilisés avec une pareille diligence ou intensité par tous les stagiaires. En effet, les forums électroniques de discussion sur la motivation ainsi que les grilles d'observation nous permettent d'avancer que des sous-processus et croyances d'autorégulation sont utilisés fréquemment tandis que d'autres le sont rarement. Les sous-processus et croyances qui se manifestent le plus fréquemment sont, dans la phase 1, l'établissement des buts, la planification

stratégique et l'intérêt intrinsèque, dans la phase 2, le monitoring et, enfin dans la phase 3, l'autoévaluation, les attributions et l'adaptativité.

5.1.2 Nature des sous-processus et croyances utilisés

Les énoncés relatifs aux sous-processus et croyances répertoriés mis en lumière par les entretiens d'explicitation ont permis de décrire comment sont utilisés les douze sous-processus et croyances en contexte de stage pour apprendre à autoréguler l'exercice du rôle de soutien à la motivation durant une période de temps limitée, comme celle d'une leçon. Les énoncés repérés dans les forums électroniques de discussion au cours desquels les stagiaires cherchaient collectivement à solutionner des problèmes de motivation portent également sur une période de temps limitée. Ces énoncés appuient la description faite grâce aux entretiens d'explicitation en ce qui concerne neuf sous-processus et croyances. Les items des grilles d'observation nous informent sur des manifestations des sous-processus et croyances durant toute la durée du stage.

Un examen attentif des énoncés inventoriés dans les forums électroniques de discussion et les entretiens d'explicitation nous conduit à deux précisions. Premièrement, comme les messages déposés dans les forums décrivent dans la plupart des cas des problèmes vécus par les stagiaires pour soutenir la motivation de leurs élèves, les aspects négatifs du soutien à la motivation y sont davantage présents que dans les entretiens d'explicitation. En effet, les messages déposés dans les forums électroniques de discussion pouvaient servir d'exutoire aux stagiaires aux prises avec un problème difficile de soutien à la motivation et d'appel à l'aide pour le solutionner. Dans les entretiens d'explicitation, des stagiaires ont décrit, certes, des épisodes difficiles, voire malheureux, mais également des épisodes heureux au cours desquels ils ont réussi à soutenir la motivation. Deuxièmement, puisque la description du problème présenté dans les forums constitue un instantané d'une situation vécue la

plupart du temps en classe, l'apprentissage par l'action est davantage présent. En effet, le stagiaire n'explique pas dans les forums comment il a appris à soutenir la motivation, ce n'est pas son propos. Il explique plutôt comment il s'y prend pour soutenir la motivation. L'apprentissage qui s'opère alors se fait grâce à l'exploration et l'expérimentation (St-Arnaud, 1992).

Les grilles d'observation nous informent sur des manifestations générales de l'autorégulation de l'apprentissage qui se rapportent à l'ensemble du stage. Ainsi, les items répertoriés renvoient à des situations qui ne sont ni malheureuses, ni heureuses. Les items sont neutres au regard des émotions que l'apprentissage peut faire émerger.

De manière générale, les stagiaires se fixent à la fois des buts axés sur le produit, soit la motivation des élèves, et des buts axés sur le processus, à savoir leurs propres actions. Ces derniers buts orientent les actions et les pensées des stagiaires durant les périodes où les buts axés sur le produit sont difficilement accessibles du moins à court terme. En effet, comme la motivation des élèves est une entreprise difficile, le stagiaire, comme l'enseignant, doit accepter le fait que les résultats de son action ne se manifesteront qu'à moyen ou à long terme (Viau, 1994). Il serait donc souhaitable pour le stagiaire de se fixer des buts axés sur le processus tout au long de son action avant de se tourner vers des buts axés sur le produit. Cette façon de faire aurait l'avantage de préserver le sentiment d'autoefficacité, d'obtenir des autoréactions positives et de conserver l'intérêt intrinsèque pour le soutien à la motivation (Zimmerman et Kitsantas, 1997).

Pour atteindre les buts qu'il se fixe, le stagiaire a recours à plusieurs types de stratégies. Il consolide des savoirs disciplinaires et pédagogiques en consultant une documentation variée et en se basant sur ses cours universitaires. Il sollicite des savoirs pratiques en approchant de nombreuses personnes qui, de par leur position dans l'école ou dans l'enseignement, sont en mesure de l'éclairer. Il s'appuie sur son

propre bagage de savoirs liés à son expérience en tant qu'élève et à ses contacts avec des jeunes dans des contextes non scolaires. Finalement, il intègre ces savoirs dans la préparation minutieuse de ses cours et dans la mise en œuvre d'interventions destinées à soutenir la motivation des élèves. La mise en œuvre de ces interventions constitue l'aboutissement de cette démarche et constitue l'étape cruciale au cours de laquelle le stagiaire apprend en expérimentant dans et par l'action.

L'intérêt intrinsèque du stagiaire se manifeste sous plusieurs formes. Le stagiaire témoigne de l'intérêt pour la discipline, l'ensemble des élèves ou des élèves en particulier, l'enseignement et le soutien à la motivation. Cet intérêt, qui peut se manifester ponctuellement dans les verbalisations des stagiaires au cours des entretiens d'explicitation ou dans les forums électroniques de discussion, est également présent dans le stage de façon suffisamment importante pour que l'enseignant associé le remarque souvent.

Durant le monitoring, le stagiaire observe ses élèves. Il évalue le degré de motivation de ses élèves grâce à la présence d'indicateurs qui sont l'engagement cognitif, la persévérance et le rendement. Grâce aux entretiens d'explicitation, nous savons que certains stagiaires ont développé une grande acuité dans l'observation de leurs élèves en décelant chez eux des signes de leur motivation ou de leur absence de motivation grâce à des comportements comme le regard des élèves, leurs questions, les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent, ou encore leurs attitudes. Dans les forums électroniques de discussion sur la motivation, cette observation n'est pas aussi précise, car les stagiaires décrivent de manière générale les comportements des élèves relativement à l'écoute de ces derniers. Toutefois, les stagiaires sont en mesure d'observer ce qui se passe en classe puisqu'ils peuvent souvent évoquer des faits réels survenus en classe dans leurs discussions avec leur enseignant associé.

Au cours du processus d'autoévaluation, le stagiaire évalue l'atteinte des buts qu'il s'était fixés et la réussite de ses actions en fonction de normes personnelles ou externes. Les attributions du stagiaire portent généralement sur des facteurs dont il a le contrôle, c'est-à-dire les stratégies qu'il a utilisées pour préparer ses interventions, ainsi que sur l'apport de l'expérimentation en classe. Le stagiaire a appris parce qu'il a agi, expérimenté en classe et réfléchi. Finalement, l'adaptativité se manifeste principalement par les efforts que le stagiaire fait pour changer sa planification et ses attitudes. À cet égard, le stagiaire devrait réfléchir davantage aux difficultés inhérentes au contenu disciplinaire et être plus attentif aux manifestations d'incompréhension de la part de ses élèves.

5.2 Discussion des résultats liés à l'objectif 2

L'objectif 2 appelle deux hypothèses. La discussion est donc présentée en fonction de ces deux hypothèses.

5.2.1 Hypothèse 1

Selon la première hypothèse, plus un stagiaire est autorégulé selon le score obtenu à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage*, plus il utilise les sous-processus et croyances d'autorégulation. La discussion se fait maintenant en deux temps : les résultats relatifs aux analyses préliminaires sont abordés avant ceux relatifs aux analyses principales.

a) Analyses préliminaires

Selon de nombreux auteurs (Zimmerman, 1998; Pintrich et Zusho, 2001), une personne autorégulée est davantage en mesure de réussir dans une activité qu'une personne peu autorégulée. Il convenait donc d'examiner comment un stagiaire fortement autorégulé fonctionne comparativement à un stagiaire faiblement autorégulé. Dans les forums électroniques de discussion, les stagiaires fortement autorégulés se démarquent en utilisant des stratégies axées sur le contenu pour sélectionner les messages auxquels ils répondront. Cette démarche dénote la présence d'un esprit qui veut tirer le meilleur parti de l'imposante masse de données que représentent les multiples messages déposés dans les forums électroniques de discussion. En effet, étant donné le nombre important de messages, certains stagiaires pouvaient être rebutés, comme nous l'apprend l'analyse des données recueillies grâce au *Questionnaire d'évaluation des forums électroniques de discussion*.

Les corrélations entre les scores obtenus à la grille d'observation remplie par les enseignants associés et les résultats scolaires des stagiaires, à savoir la cote R et la note de stage, sont modérément significatifs ($r = 0,28$ à $0,53$, $p < 0,01$). Les scores obtenus par les stagiaires à cette grille d'observation varient donc de façon concomitante avec leurs résultats scolaires. L'appréciation par l'enseignant associé de la capacité du stagiaire à s'autoréguler serait ainsi une source valable d'informations, pour peu que cette capacité se manifeste par des comportements observables. Ces résultats sont en accord avec des études antérieures relativement à la capacité des enseignants à évaluer l'aptitude de leurs élèves à s'autoréguler (Winne et Perry, 2000; Zimmerman et Martinez-Pons, 1988). Puisque les enseignants associés peuvent observer avec justesse les comportements de ces derniers au regard de l'autorégulation de l'apprentissage, ils seraient en bonne position pour les aider à améliorer leur utilisation du cycle de l'autorégulation. Les enseignants associés

pourraient donc jouer un rôle appréciable dans la formation de stagiaires au regard de l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation.

b) Analyses principales

Les scores obtenus à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* sont modérément corrélés avec le nombre de sous-processus et de croyances différents utilisés par les stagiaires dans les forums électroniques de discussion sur la motivation ($r = 0,298$, $p < 0,01$). Cette première analyse a été confirmée par une analyse de régression linéaire. On peut donc penser que plus un stagiaire est autorégulé, plus il utilise de sous-processus et croyances différents. Il ressort de l'analyse mentionnée qu'un stagiaire autorégulé selon un facteur général examiné grâce à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* est davantage en mesure d'appliquer le cycle de l'autorégulation dans différentes situations.

De plus, les stagiaires fortement autorégulés auraient davantage recours à deux sous-processus particuliers dans les forums électroniques de discussion lorsqu'ils décrivent un problème de motivation. En effet, ils font davantage mention de buts ($r = 0,23$, $p < 0,05$) et d'attributions ($r = 0,25$, $p < 0,05$) que les stagiaires faiblement autorégulés. Ils auraient donc présents à leur conscience des buts qui orientent leur action. De même, ils rechercheraient les causes des problèmes qu'ils affrontent, ce qui constitue une étape utile dans la résolution de ces derniers.

Des corrélations significatives ont été calculées entre les phases de l'autorégulation, c'est-à-dire entre les phases 1 et 2 ($r = 0,54$ $p < 0,001$), puis entre les phases 2 et 3 ($r = 0,36$ $p < 0,001$). Ainsi, plus les stagiaires ont recours aux sous-processus et croyances qui précèdent l'effort, dans ce cas-ci la rencontre avec les élèves, plus ils sont en mesure d'observer durant l'effort les comportements de ces derniers qui sont en lien avec leurs propres actions. Plus ils sont en mesure d'observer, plus ils sont en mesure de réfléchir après l'effort à la portée de leurs actions. Cette

constatation démontre la solidité du modèle de Zimmerman (1998) pour expliquer la nature cyclique de l'autorégulation de l'apprentissage.

5.2.2 Hypothèse 2

Selon l'hypothèse 2, les stagiaires fortement autorégulés appliqueraient plus efficacement les principes du soutien à la motivation que les stagiaires faiblement autorégulés. Avant d'aborder les analyses principales, les résultats relatifs aux analyses préliminaires sont interprétés.

a) Analyses préliminaires

Des inventaires de stratégies de soutien à la motivation et des forums électroniques de discussion, il ressort que les stagiaires privilégient les stratégies destinées à promouvoir la valeur de la tâche au regard de l'intérêt et de l'utilité de cette dernière. Viennent par la suite, les stratégies destinées à promouvoir le sentiment d'efficacité et la perception de la contrôlabilité. Viennent en dernier les stratégies relatives à l'orientation des buts d'apprentissage.

Cet engouement pour les stratégies visant la valeur de la tâche pourrait s'expliquer principalement par deux raisons. Premièrement, pour mousser son propre sentiment d'autoefficacité, le stagiaire prépare minutieusement ses cours. Il se documente sur les formules pédagogiques et consulte des personnes susceptibles de l'éclairer sur les meilleures façons de présenter le contenu disciplinaire afin de susciter et de soutenir la motivation de ses élèves. Il n'est donc pas étonnant que les stratégies visant à promouvoir la valeur de la tâche ressortent en premier puisqu'elles font généralement l'objet d'une préparation soignée et sont incluses de ce fait dans la planification écrite que le stagiaire soumet à son enseignant associé et à son chargé de formation pratique.

Quatre dimensions sont généralement attachées à la valeur de la tâche. Ce sont l'importance de cette dernière, son utilité, l'intérêt qu'elle suscite et, finalement le coût rattaché à son accomplissement. L'importance de la tâche, qui se définit comme étant la pertinence subjective de celle-ci au regard du concept de soi, peut représenter une dimension difficilement modifiable pour un stagiaire. En effet, sans nier la force de cette dimension au regard de la motivation d'un élève, il n'en demeure pas moins que le stagiaire qui ne connaît généralement pas bien ses élèves a de la difficulté à présenter des activités qui vont rejoindre le concept de soi de l'ensemble de ses élèves. Cette dimension de la valeur de la tâche n'a pas été relevée dans les inventaires des stratégies de soutien à la motivation, ni dans les forums électroniques de discussion sur la motivation. Par contre, l'intérêt et l'utilité de la tâche représentent des dimensions sur lesquelles il est possible d'agir dans l'immédiat pour peu qu'on connaisse les goûts et la psychologie des adolescents. À cet égard, les stagiaires fortement autorégulés proposeraient davantage à leurs élèves des stratégies visant à soutenir l'intérêt et l'utilité de la tâche. Finalement, en ce qui concerne la dimension « coût » des activités, peu de stratégies ont été proposées par les stagiaires, suggérant qu'il est difficile de jouer sur cette dimension lorsque la plupart des activités demandent temps et énergie.

La deuxième raison expliquant le fait que les stagiaires préfèrent les stratégies visant la valeur de la tâche est qu'ils ne connaissent pas leurs élèves. Or, pour pouvoir agir correctement sur les déterminants de la motivation que sont le sentiment d'autoefficacité et la perception de la contrôlabilité d'un élève, il importe de connaître les facteurs particuliers à cet élève qui alimentent ces perceptions. En effet, une intervention efficace au regard des deux construits mentionnés doit être avant tout crédible, c'est-à-dire fondée sur des aspects authentiques des comportements de l'élève (Pintrich et Schunk, 2002). Les stagiaires doivent donc apprendre à connaître leurs élèves au cours de leurs stages avant d'agir sur ces déterminants de façon méthodique et régulière. Dans le même ordre d'idées, il est difficile de préconiser des

buts dont l'orientation serait différente de celle de l'enseignant associé. Le stagiaire hérite souvent d'un climat de classe dont l'orientation au regard des buts de maîtrise ou de performance est déjà établi.

En conséquence, une action en deux étapes pourrait être suggérée aux stagiaires. Dans un premier temps, ces derniers pourraient agir sur la valeur de la tâche. Dans un deuxième temps, lorsque les stagiaires connaissent mieux leurs élèves, ils pourraient agir sur le sentiment d'autoefficacité et la perception de la contrôlabilité de leurs élèves.

b) Analyses principales

L'hypothèse 2 a été vérifiée à l'aide du nombre de stratégies et de catégories de stratégies de soutien à la motivation présentes dans les forums électroniques de discussion. Elle a également été vérifiée à l'aide du nombre de stratégies et de catégories de stratégies dans les inventaires avant le stage. Les résultats des quatre analyses de régression se sont avérés non significatifs. L'hypothèse 2 est donc infirmée. Le score à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* ne prédit pas le nombre de stratégies imaginées par les stagiaires, ni la diversité de ces stratégies.

5.3 Discussion relative à l'objectif 3

L'objectif 3 de la présente thèse consiste à examiner l'impact d'une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage sur des stagiaires pour les amener à exercer leur rôle de soutien à la motivation de façon plus efficace. Par rapport à cet objectif, deux hypothèses ont été posées.

5.3.1 Hypothèse 3

L'hypothèse 3 avance que les stagiaires qui ont été sensibilisés à l'autorégulation de l'apprentissage recourent davantage de façon explicite aux sous-

processus et croyances qui y sont inhérents que les stagiaires qui n'y ont pas participé. L'hypothèse 3 a été infirmée par les données issues des forums de discussion et des grilles d'observation des stagiaires.

Deux facteurs pourraient expliquer ces résultats non significatifs. Premièrement, les stagiaires ne sont pas neufs dans l'apprentissage de l'autorégulation, comme tout étudiant devant une tâche à accomplir (Zimmerman et Zitsantas, 1997). Chacun manifeste à des degrés divers sa capacité à s'autoréguler. Une approche unique qui viserait à rejoindre un grand nombre de stagiaires serait donc peu efficace pour modifier la démarche de ces derniers. Il serait plus pertinent pour un formateur de prendre conscience des capacités individuelles des stagiaires et de les évaluer pour accompagner ces derniers plus efficacement dans leur démarche d'apprentissage de l'autorégulation. Une approche individuelle pourrait donc être envisageable pour répondre de façon ciblée aux besoins des stagiaires (Azevedo et Cromley, 2004).

Deuxièmement, le nombre de sous-processus différents repérés dans les forums électroniques de discussion pour effectuer les analyses ne semble pas être une mesure adéquate dans ce cas-ci pour témoigner de la capacité d'autorégulation des stagiaires. Une mesure plus fine qui pourrait témoigner de la pertinence de l'utilisation appropriée de ces sous-processus et croyances d'autorégulation pourrait sans doute convenir davantage. Ainsi, le stagiaire fortement autorégulé qui met en œuvre un certain nombre de stratégies hautement efficaces et judicieusement choisies pourrait se démarquer d'un stagiaire faiblement autorégulé qui utilise le même nombre de stratégies, celles-ci étant peu efficaces ou pertinentes.

5.3.2 Hypothèse 4

L'hypothèse 4 avance que les interventions liées à la motivation sont plus nombreuses et diversifiées chez les stagiaires qui ont été sensibilisés à l'autorégulation de l'apprentissage. Les résultats des analyses relatives à cette quatrième hypothèse ne sont pas significatifs. Cette dernière est donc infirmée.

Un facteur qui pourrait expliquer les résultats non significatifs obtenus est la brièveté de l'activité de sensibilisation. Zimmerman (2002) recommande d'instaurer quatre étapes successives pour l'apprentissage de l'autorégulation. Dans le cas de l'activité de sensibilisation, il avait été convenu d'aborder les trois premières étapes. L'étape d'observation a été mise en œuvre lorsque les stagiaires ont observé la chercheure, l'étape d'imitation lorsque les stagiaires ont participé à un exercice d'analyse d'un cas réel d'absence de motivation et l'étape d'autocontrôle lorsque les stagiaires ont participé aux forums électroniques de discussion sur la motivation au cours de leur stage. Une quatrième étape, celle de l'autorégulation effective au cours de laquelle l'apprenant applique systématiquement le processus d'autorégulation, n'a pas été abordée. En ce sens, l'apprentissage de l'autorégulation n'est pas terminé et doit se poursuivre. Les bénéfices de l'activité de sensibilisation pourraient donc se manifester plus tard au cours de stages ultérieurs.

De plus, l'autorégulation de l'apprentissage est un processus qui demande temps et énergie de la part de l'apprenant pour en retirer des bénéfices (Zimmerman, 1995). Les stagiaires doivent donc être personnellement convaincus des avantages qu'ils peuvent en retirer pour l'utiliser de façon régulière. Ils pourraient l'être davantage après avoir attribué les résultats positifs de plusieurs de leurs actions au recours à ce processus. La prise de conscience de l'utilité de la démarche pourrait se faire après plusieurs attributions positives. L'apprentissage de l'autorégulation peut donc se poursuivre.

5.4 Discussion relative aux objectifs 2 et 3

Comme résultante des objectifs 2 et 3, les hypothèses 5 et 6 ont été posées. Celles-ci sont discutées successivement.

5.4.1 Hypothèse 5

Selon l'hypothèse 5, les stagiaires fortement autorégulés profiteraient davantage de l'activité de sensibilisation que les stagiaires faiblement autorégulés au regard de l'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation. Les analyses de régression effectuées à l'aide du nombre de sous-processus et croyances dans les forums ainsi que des scores obtenus aux grilles d'observation remplies par l'enseignant associé montrent que l'activité de sensibilisation a eu un effet sur les stagiaires qui y ont participé, mais que cet effet n'était pas différent pour les stagiaires fortement ou faiblement autorégulés.

En ce qui concerne le score obtenu à la grille d'observation remplie par le stagiaire, une interaction significative a été mise au jour. À cet égard, les stagiaires faiblement autorégulés qui ont participé à l'activité de sensibilisation estiment utiliser davantage les sous-processus et croyances d'autorégulation que les stagiaires faiblement autorégulés du groupe contrôle. Ce résultat laisse entendre qu'il est possible d'apprendre à s'autoréguler grâce à des dispositifs de formation. Dans la présente étude, les stagiaires faiblement autorégulés ont profité davantage de l'activité de sensibilisation que les stagiaires fortement autorégulés. Cette situation pourrait être due au fait que les éléments abordés au cours de cette activité de sensibilisation étaient nouveaux pour les stagiaires faiblement autorégulés et que ceux-ci en ont tiré profit. Toutefois, ces éléments étaient déjà connus des stagiaires fortement autorégulés. Des activités plus avancées qui amèneraient ces derniers à

raffiner leur utilisation des sous-processus et croyance d'autorégulation seraient sans doute plus appropriées.

5.4.2 Hypothèse 6

L'hypothèse 6 avance que les stagiaires fortement autorégulés profiteraient davantage de l'activité de sensibilisation que les stagiaires faiblement autorégulés au regard de la conception de stratégies de soutien à la motivation. Cette hypothèse est infirmée avec les trois variables dépendantes. Ainsi, les stagiaires fortement autorégulés ne profitent pas particulièrement de l'activité de sensibilisation.

5.5 Contribution de la recherche au développement des connaissances

L'autorégulation de l'apprentissage a été reconnue comme pouvant aider les apprenants à mieux performer dans nombre de disciplines. Étant donné l'importance de la réflexion pour apprendre une tâche professionnelle dans l'action (St-Arnaud, 1992), l'autorégulation de l'apprentissage, qui opérationnalise une forme d'approche réflexive, peut aider les stagiaires à apprendre à mieux exercer leur rôle. Par l'autorégulation de l'apprentissage, les futurs enseignants peuvent prendre charge de leur apprentissage dans une démarche de développement professionnel en formation initiale ou continue.

L'originalité de la présente étude consiste à décrire et à analyser les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation, une tâche professionnelle complexe. À ce jour, nombre d'études ont porté sur l'autorégulation de tâches disciplinaires précises relativement simples (Azevedo et Cromley, 2004; Cleary et Zimmerman, 2001; Garcia, 1995; Hwang et Vrongistinos, 2002; Zimmerman et Kitsantas, 2002). Peu d'études ont porté sur l'autorégulation de l'apprentissage de tâches professionnelles par des personnes enseignantes (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-

Selinger et Beckingham, 2004) et encore moins de tâches professionnelles comme l'exercice du rôle de soutien à la motivation par des stagiaires.

La présente étude a mis au jour les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du soutien à la motivation. Le portrait réaliste des sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires a ainsi été dressé. Les formateurs pourront tirer de ce portrait des indications précises de ce que les stagiaires peuvent faire pour autoréguler leur apprentissage. De plus, ils pourront, au même titre que les enseignants associés, observer les manifestations concrètes de l'autorégulation de l'apprentissage chez les stagiaires dont ils ont la charge. Ils seront donc en mesure d'identifier les forces et les faiblesses de ces stagiaires au regard de leur autorégulation afin de mieux les guider dans leur construction de savoirs d'action.

Par contre, les résultats obtenus montrent peu ou pas de changements au regard de l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation à la suite de l'implantation de l'activité de sensibilisation. Une expérimentation effectuée sur une plus longue période aurait peut-être permis de noter un plus grand changement dans l'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation par les stagiaires, ainsi que dans le nombre et la variété de stratégies de soutien à la motivation conçues. Les stagiaires étant encore en apprentissage, les bénéfices de cette activité pourraient se dévoiler ultérieurement. Il conviendrait donc de poursuivre l'investigation pour décrire l'évolution de l'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation par les étudiants en enseignement secondaire.

Une formation plus importante, échelonnée sur une plus longue période de temps, voire les quatre années du programme de formation initiale des enseignants, aurait sans doute plus d'impact. Les étudiants pourraient ainsi être amenés à améliorer leur capacité à s'autoréguler petit à petit dès le début de leur formation en

enseignement. Cette entreprise pourrait ainsi contribuer au développement de la compétence onze des programmes de formation à l'enseignement secondaire qui vise pour l'étudiant à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. En effet, la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage a déjà été identifiée comme pouvant aider les enseignants et futurs enseignants à surmonter des difficultés inhérentes à l'exercice de leur profession (Kremer-Hayon et Tillema, 1999). À cet égard, l'autorégulation amènerait les futurs enseignants à exercer un plus grand contrôle sur leur apprentissage et sur la construction de connaissances dans le cadre de leur formation initiale et continue.

L'activité de sensibilisation mise en œuvre dans le cadre de la présente thèse reposait sur une rencontre de groupe avec des analyses de cas. D'autres approches pourraient sans aucun doute être mises à profit pour former les stagiaires. À cet égard, des approches individuelles seraient souhaitables. Par exemple, des rencontres de tutorat comme celles organisées par Azevedo et Cromley (2004), pourraient être profitables pour induire un changement dans l'utilisation des sous-processus et croyances d'autorégulation de l'apprentissage. Cette approche pourrait donc être incluse dans d'autres études.

5.6 Forces et limites

Les forces et les limites de la présente étude sont maintenant présentées.

5.6.1 Forces

Les forces de la présente thèse se situent, notamment, au regard de l'utilisation de données quantitatives et qualitatives, du codage multiple effectué pour les analyses de contenu, de l'examen des dimensions « aptitude » et « évènement » de l'autorégulation, de la triangulation des données, du grand nombre de répondants et du soin apporté au choix et à la conception des instruments de mesure.

Au cours de la présente étude, une approche qualitative a été jumelée à une approche quantitative, ce qui est peu fréquent. À l'aide d'analyses quantitatives, les relations entre des variables ont été examinées dans le but de les expliquer. Grâce à des analyses qualitatives, une plus grande compréhension du processus de l'autorégulation a été recherchée. Ainsi, de nombreux aspects de l'autorégulation ont pu être examinés avec l'apport de ces deux types d'analyses.

Afin d'assurer un bon contrôle de la fiabilité des analyses de contenu du matériel, un double codage a été effectué sur 20 % du matériel à coder issu des entretiens d'explicitation, des messages des forums électroniques de discussion sur la motivation, des inventaires de stratégies de soutien à la motivation et des questions à développement du *Questionnaire d'évaluation des forums électroniques de discussion*.

L'autorégulation peut être mesurée selon deux dimensions, soit l'aptitude et l'évènement (Winne et Perry, 2000). Une aptitude est « une caractéristique relativement stable chez une personne qui peut prédire son comportement », tandis qu'un évènement représente « un instantané qui gèle l'action en cours, un état passager dans le déroulement d'une longue suite d'états » (Winne et Perry, 2000, p. 534). Une aptitude peut prédire le comportement manifesté dans des situations particulières, tandis qu'un évènement peut prédire le comportement dans des situations similaires. L'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* qui mesure des caractéristiques générales de l'autorégulation et les grilles d'observation des comportements du stagiaire qui évaluent des comportements persistants durant le stage contribuent à recueillir des données relatives à la dimension aptitude de l'autorégulation. Ainsi, un stagiaire autorégulé selon un facteur général examiné grâce à l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* ou aux grilles d'observation est davantage en mesure d'appliquer le cycle de l'autorégulation dans des situations

particulières. Puisque les entretiens d'explicitation ont permis aux stagiaires de revivre un épisode passé au cours duquel ils ont appris à soutenir la motivation, les indices recueillis ont contribué à documenter l'autorégulation de l'apprentissage selon sa dimension événement. Les messages des stagiaires décrivant des problèmes de motivation représentaient également un instantané des actions du stagiaire. Les données recueillies grâce à ces messages documentent une fois de plus la dimension événement de l'autorégulation de l'apprentissage. À ce jour, peu d'études ont examiné l'autorégulation selon ces deux dimensions et peu ont fait place à une triangulation de leurs données (Winne et Perry, 2000). Une des forces de la présente étude est donc d'avoir cherché à examiner les deux dimensions de l'autorégulation, tout en ayant recours à plusieurs types d'instruments pour assurer la triangulation des données.

Les données ont été recueillies auprès d'un grand nombre de répondants. En effet, plus d'une centaine de stagiaires et d'enseignants associés ont participé à l'étude.

De plus, les instruments ont été soigneusement choisis. Des précautions ont été prises pour assurer la qualité des données recueillies. Une pré-expérimentation a été effectuée auprès d'un groupe d'étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières en leur distribuant deux questionnaires : l'*Échelle d'autorégulation de l'apprentissage* (Brodeur *et al.*, 2006), un questionnaire validé, et l'*Inventaire des stratégies de soutien à la motivation*. Les grilles d'observation ont été conçues à partir du questionnaire de Zimmerman et Martinez-Pons (1988) et validées par des experts. L'activité de sensibilisation a été testée auprès d'un groupe d'étudiantes et d'un professeur de l'Université du Québec à Montréal.

5.6.2 Limites

Les limites de la présente étude sont de trois ordres : l'investissement omniprésent de la chercheure, le choix des sujets et le choix des modèles de la motivation et de l'autorégulation.

La chercheure a participé à toutes les étapes de la présente recherche. Elle a conçu et mis en œuvre l'activité de sensibilisation. Elle a également participé à la cueillette des données, ainsi qu'à leur analyse. L'influence de la chercheure peut être considérée comme une menace à la validité interne de l'étude. En effet, ses attentes peuvent avoir modifié de façon involontaire le classement de données ambiguës (Reid, 2000).

Un devis quasi-expérimental a été retenu pour la présente étude. En effet, les stagiaires étant répartis dans des groupes déjà établis, la chercheure n'a pu assigner les sujets au hasard et a dû se résoudre à utiliser un échantillon de convenance.

Une autre limite réside dans les choix pertinents au modèle de la motivation retenu. En effet, bien que les facteurs qui modifient la dynamique motivationnelle des élèves puissent prendre leur source dans des événements extérieurs aux contextes scolaires, ils n'ont pas été considérés pour la présente étude. Il a été convenu de se pencher uniquement sur les facteurs sur lesquels les stagiaires ont pris, c'est-à-dire les événements qui ont cours dans la classe. En conséquence, seules les stratégies utilisées dans des contextes scolaires ont été recherchées.

Une autre limite réside dans le choix du modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (1998). En effet, seuls les sous-processus et croyances intégrés dans les phases de ce modèle ont été retenus. Ce choix n'implique pas nécessairement qu'il n'existe pas d'autres sous-processus et croyances ou d'autres modèles de l'autorégulation de l'apprentissage (Pintrich et Zusho, 2001; Winnie et Perry, 2000).

CONCLUSION

Pour conclure l'exposé de la présente thèse, ses retombées théoriques et pratiques sont précisées. Des considérations concernant d'éventuelles études qui pourraient poursuivre le travail amorcé sont également proposées. Mais tout d'abord, il convient de présenter un résumé de la thèse.

Le réseau scolaire du Québec est invité à viser la réussite de tous les élèves sans pour autant abaisser les niveaux d'exigence. Toutefois, le taux élevé de décrochage scolaire chez les jeunes Québécois demeure préoccupant et constitue de ce fait un problème important. Pour aider les élèves à persévérer à l'école et à cheminer dans la voie du succès, les enseignants doivent soutenir leur motivation. Ce soutien à la motivation, qui est difficile à mettre en œuvre pour des enseignants expérimentés, l'est encore plus pour les étudiants en enseignement qui affrontent des situations nouvelles et changeantes au cours de leurs stages. Comme le feraient des experts, ceux-ci doivent construire des savoirs d'action en intégrant les savoirs théoriques développés dans le programme de formation universitaire, les savoirs pratiques véhiculés par le lieu de stage et les savoirs inhérents à leur culture personnelle. L'autorégulation de l'apprentissage, qui opérationnalise l'approche réflexive de façon claire, peut aider les stagiaires dans cette démarche de construction. Pour permettre aux stagiaires d'autoréguler leur apprentissage de façon optimale, les communautés d'apprentissage dont les membres travaillent en mode de résolution de problèmes constitueraient à cet effet une avenue prometteuse.

La présente étude se fonde sur la théorie sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 1986, 2001), sur deux modèles, l'un portant sur la motivation (Zusho et Pintrich, 2001) et l'autre sur l'autorégulation de l'apprentissage (Zimmerman, 1998),

et sur le concept de communauté d'apprentissage soutenue par des forums électroniques de discussion. Selon la théorie sociocognitive de l'apprentissage, le fonctionnement humain opère dans le cadre d'une structure triadique interdépendante composée des caractéristiques individuelles d'une personne, de ses comportements et de son environnement. Dans ce cadre, le modèle de la motivation retenu met en lumière quatre déterminants qui agissent en interdépendance, à savoir le sentiment d'autoefficacité, la perception de la contrôlabilité, l'orientation des buts d'apprentissage et la perception de la valeur de la tâche. Le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage comporte douze sous-processus et croyances intégrés dans trois phases successives qui se présentent en boucles itératives. Finalement, le concept de communauté d'apprentissage soutenue par des forums électroniques de discussion est avancé afin d'axer la construction des savoirs sur les interactions entre les stagiaires.

La présente étude poursuit trois objectifs de recherche. Tout d'abord, elle vise à décrire et à analyser les sous-processus utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du soutien à la motivation. Elle vise également à comparer l'utilisation que font les stagiaires fortement autorégulés des sous-processus et croyances d'autorégulation avec l'utilisation qu'en font les stagiaires faiblement autorégulés. Finalement, elle cherche à examiner l'impact d'une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage présentée à des stagiaires pour les amener à exercer leur rôle de soutien à la motivation de leurs élèves de manière plus efficace.

Une approche méthodologique descriptive avec volet quasi-expérimental a permis de poursuivre les objectifs de recherche et d'en vérifier les hypothèses. Une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation a été conçue puis présentée à un groupe expérimental composé de stagiaires en enseignement secondaire, tandis qu'un groupe contrôle

recevait une formation différente. De nombreux instruments de mesure ont été utilisés. Trois questionnaires ont été remplis par plus d'une centaine de stagiaires en enseignement. Ce sont l'*Échelle de l'autorégulation de l'apprentissage*, l'*Inventaire des stratégies de soutien à la motivation* et le *Questionnaire d'évaluation des forums électroniques de discussion*. Une grille d'observation des comportements du stagiaire au regard du soutien à la motivation a été complétée à la fois par les stagiaires et leurs enseignants associés. De plus, quinze entretiens d'explicitation invitant des stagiaires à verbaliser un épisode où ils ont appris à soutenir la motivation ainsi que 79 messages déposés dans des forums électroniques de discussion sur la motivation ont été analysés.

Les douze sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation ont pu être décrits par ceux-ci. En effet, une recension des manifestations concrètes de ces sous-processus et croyances a été effectuée. De plus, leurs fréquences d'utilisation ont été étudiées. Des données provenant des forums électroniques de discussion et des grilles d'observation ont permis de valider une première hypothèse de recherche à l'effet que les stagiaires fortement autorégulés utilisent davantage de sous-processus et croyances que les stagiaires faiblement autorégulés. Par contre, des données provenant des forums de discussion et des inventaires de stratégies de soutien à la motivation infirment une seconde hypothèse relativement à l'effet de l'autorégulation sur le nombre et la variété de stratégies de soutien à la motivation conçues par les stagiaires. Deux autres hypothèses relativement à l'impact de l'activité de sensibilisation sur le nombre de sous-processus et croyances utilisés par l'ensemble des stagiaires du groupe expérimental et le nombre et la variété de stratégies de soutien à la motivation conçues par ces derniers sont également infirmées. Finalement, deux dernières hypothèses ont été examinées au regard de l'effet modérateur du niveau initial d'autorégulation sur l'impact de l'activité de sensibilisation. Les stagiaires faiblement autorégulés au départ et sensibilisés à l'autorégulation de

l'apprentissage utiliseraient davantage les sous-processus et croyances d'autorégulation que les stagiaires faiblement autorégulés du groupe contrôle. Par contre, il n'y aurait pas de différences entre les stagiaires fortement et faiblement autorégulés quant aux bénéfices possiblement retirés de la participation à l'activité de sensibilisation au regard du nombre de stratégies de soutien à la motivation conçues par les stagiaires.

Les forces de la présente recherche reposent sur l'utilisation de données quantitatives et qualitatives, sur l'utilisation de codages multiples pour les analyses de contenu, sur la triangulation des données et sur le bon nombre de répondants, sur l'analyse de deux dimensions de l'autorégulation et sur le choix des instruments. Les limites sont tracées par la participation de la chercheure à toutes les étapes de la présente étude et à l'utilisation d'un devis quasi-expérimental.

Les douze sous-processus et croyances mis au jour par la présente thèse pourront aider les formateurs à mieux accompagner les stagiaires dans leur démarche de construction de savoirs d'action liés au soutien à la motivation. Les formateurs pourront tirer de la description de ces sous-processus et croyances des indications réalistes de ce que les stagiaires peuvent faire pour autoréguler leur apprentissage. De plus, ils pourront, au même titre que les enseignants associés, observer les manifestations concrètes de l'autorégulation de l'apprentissage chez les stagiaires dont ils ont la charge. Ils seront donc en mesure d'identifier les forces et les faiblesses de ces stagiaires au regard de leur autorégulation afin de mieux les guider dans leur construction de savoirs d'action relativement à l'exercice du soutien à la motivation.

Après cette courte présentation de l'ensemble de la thèse, ses retombées théoriques et pratiques sont exposées. Dans la présente thèse, l'autorégulation de l'apprentissage a été appréhendée dans sa singularité, c'est-à-dire dans le rapport unique que l'apprenant construit avec son propre apprentissage. Ce rapport a été

investigué grâce aux entretiens d'explicitation et aux forums électroniques de discussion qui ont révélé des manifestations originales des sous-processus et croyances du modèle de l'autorégulation retenu. Ces manifestations ont été réunies en une description factuelle de l'autorégulation de l'apprentissage en contexte de stage. Bien que cette description n'ait pas de portée universelle puisqu'elle est le produit de l'examen de quinze entretiens d'explicitation et de 79 messages déposés dans des forums électroniques de discussion, elle constitue une modeste avancée dans ce domaine. En effet à ce jour, peu d'études se sont intéressées à l'autorégulation de l'apprentissage d'une tâche aussi complexe que le soutien à la motivation en contexte de stage. De manière générale, les études recensées à ce jour portent sur l'autorégulation de disciplines diverses en contexte de classe. Le mérite de la présente thèse est donc d'avoir mis en mots les sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler l'apprentissage d'une tâche professionnelle complexe.

L'autorégulation de l'apprentissage peut également être examinée dans sa généralité, c'est-à-dire dans sa dimension commune aux apprenants. Dans la présente thèse, la description des sous-processus et croyances utilisés par les stagiaires témoigne de la pertinence du modèle retenu. En effet, tous les sous-processus et croyances du modèle retenu ont été identifiés à des degrés divers dans les entretiens d'explicitation. Ils ont été mis au jour également dans les forums électroniques de discussion. De plus, ils ont été observés chez des stagiaires par les enseignants associés, et les stagiaires eux-mêmes en ont perçu les manifestations dans les actions qu'ils ont menées en cours de stages. Des différences significatives ont été décelées dans l'utilisation que font des sous-processus et croyances les stagiaires fortement autorégulés comparativement à ceux qui le sont faiblement. Les différents instruments de mesure utilisés ont permis d'investiguer les sous-processus et les croyances utilisés par tous les stagiaires participant à l'étude, lesquels ont recours à l'autorégulation à des degrés variés. Le modèle de l'autorégulation retenu peut donc servir de cadre d'analyse pour l'étude de l'autorégulation de l'apprentissage de tâches

complexes puisqu'il aide à mettre en lumière les sous-processus et croyances utilisés par une pluralité de stagiaires.

Dans la présente étude, les sous-processus et croyances d'autorégulation ont été investigués avec plusieurs instruments. Chacun apportait un éclairage différent sur les manifestations de ces sous-processus et croyances et sur leur fréquence d'utilisation. Cette entreprise témoigne de la faisabilité de l'investigation de sous-processus et croyances qui sont par essence difficilement observables.

Pour terminer, l'ensemble des sous-processus et croyances a été examiné dans la présente étude. Une étude plus fine de l'apport particulier de chacun de ces sous-processus et croyances à l'apprentissage d'une tâche aiderait à juger de leur importance relative. Si le monitoring est considéré par Zimmerman (1995) comme un sous-processus essentiel, d'autres sous-processus tels que l'établissement des buts, les attributions, ou encore l'adaptativité, occupent une place cruciale selon d'autres chercheurs (Azevedo et Cromley, 2004; Schunk, 2001; Wolters, 2003). Il conviendrait donc de pousser plus avant l'investigation des sous-processus et croyances pour pondérer la place qu'ils occupent dans le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage afin d'outiller les formateurs. Une compréhension plus approfondie de l'importance relative de ces sous-processus et croyances essentiels aiderait en effet les formateurs à intervenir prioritairement sur ces derniers, tout en tenant compte des différences individuelles propres à chacun des stagiaires.

RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1992a). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. Dans D. Schunk et J. Meece (Dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderman, E. M., Austin, C. C. et Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (Dir.), *Development of achievement motivation* (p. 197-220). Ann Arbor, Michigan : Academic press.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Azevedo, R. et Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523-535.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: de Boeck.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7, 20-17.
- Beaugrand, J. P. (1988). Observation directe du comportement. Dans M. Robert (Dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p.277-310). Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle et J. van Merriënboer (Dir.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. (Advances in Learning and Instruction Series). Oxford, UK: Elsevier Science.

- Bobbitt Nolen, S. et Nichols, J. G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 57-69.
- Bouchard, S. (2000). Introduction et rappel des notions de base. Dans Bouchard, S. et Cyr, C. (Dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (p. 1-17). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boucher J. P. et Bouchard, C. (1997). Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive. Dans M. Tardif et H. Ziarko (Dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 18-41). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 141-169). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes to the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589-604.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. et Larouche (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Legault, F. (2002). L'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte de l'intégration des TIC chez de futurs enseignants. Dans F. Larose (Dir.), *La place des TIC chez les futurs : enseignants en formation initiale et continue à l'enseignement : Bilan et perspectives* (chapitre 8). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., Deaudelin, C. et Richer, J. (2006). Élaboration et validation d'une échelle d'autorégulation de l'apprentissage relative à l'intégration pédagogique des TIC. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 38, 238-249.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. et Ronning, R. R (1999). *Cognitive psychology and instruction* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Bujold, N., Legault, F. et Côté, É. (1996). Mesure de l'engagement par rapport à la matière au secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19, 25-49.
- Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies. Motivating students to learn*. Thousands Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. New York, NY: Wiley.
- Burden, P. R. et Byrd, D. M. (1999). *Methods for effective teaching* (2^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Butler, D. L., Novak, H. J., Beckingham, B., Jarvis, S. et Elaschuk, C. (2001, Avril). *Professional development and meaningful change : Toward sustaining an instructional innovation*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), Seattle, États-Unis.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Sellinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 315-455.
- Calderhead, J. et Robson, M. (1991). Images of teaching : Student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Cherubini, G., Zambelli, F et Boscolo, P. (2002). Student motivation : An experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 273-288.
- Chouinard, R. et Roy, N. (2003, août). *The changes of academic motivation in high school*. Communication présentée à la 10^e conference biennale de l'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Padoue Italie.
- Cleary, T. C. et Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 61-82.

- Coutu, S., Provost, M. A. et Bowen F. (1998). L'observation systématique des comportements. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*, (p.305-344). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement : An integrative review. *Annual Reviews*, 51, 171-200.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2004). *La cote de rendement au collégial : aperçu de son rôle et de son utilisation*. Accès : http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/crc_court-4-2.pdf
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and school achievement : An integrative review. *Annual Reviews*, 51, 171-200.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Vendôme : Presses Universitaires de France.
- Dweck, C.S. (1996). Social motivation: Goals and social cognitive processes. A comment. Dans J. Juvonen et K. R. Wentzel (Dir.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (p. 181-195). New York, NY : Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (1998). The development of early self-conceptions: Their relevance for motivational processes. Dans J. Heckhausen et C.S. Dweck (Dir.), *Motivation and self-regulation across the life-span* (p. 257-380). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon (Dir. de la collection) et N. Eisenberg (Dir. du volume). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5^e éd. (p. 1017-1095). New York, NY : Wiley.

- Evensen, D. H., Salisbury-Glennon, J. D. et Glenn, J. (2001). A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum. Toward a situated model of self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 659-676.
- Faingold, N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans P. Vermersch et M. Maurel (Dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Château-Gonthier : ESP éditeur.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans. Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, Calif. : SAGE publications.
- Fréchette, S., Lapointe, J. M., Legault, F. et Brodeur, M. (2005). Les savoirs des stagiaires en enseignement relativement à la problématique du soutien à la motivation de leurs élèves. Dans F. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage* (p. 85-103). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. Dans P. R. Pintrich (Dir.), *Understanding self-regulated learning* (p. 29-42). San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- Gaudreau, L. (2001). *Évaluer pour évoluer – Les indicateurs et les critères*. Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (2000). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (3^e éd.). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*, 8^e éd. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Hagen, A. S et Weinstein, C. E (1995). Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. Dans P. R. Pintrich (Dir.), *Understanding self-regulated learning* (p. 43-57). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Inc.
- Harackewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P.R., Elliot, A. J. et Trash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 92, 638-645.
- Harter, S. (1999). Teacher and classmate influences on scholastic motivation self-esteem, and level of voice in adolescents. Dans J. Juvonen et K. R. Wentzel (Dir.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (p.11-42). New York, NY: Cambridge University Press.

- Henri, F. et Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans C. Deaudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques* (p. 29-53). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hwang, Y. S. et Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 147-154.
- Jones, R. A (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Joyce, B. C. et Weil, M. (1996). *Models of teaching*. Boston : Allyn and Bacon.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. et Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Dans C. Midgley (Dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 55 - 83). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Karabenick, S. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-581.
- Karsenti, T. (1999). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J. et Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92, 811-817.
- Kremer-Hayon, L. et Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- Kremer-Hayon, L. et Tillema, H. H. (2002). "Practising what we preach" – teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.
- Kumar, R., Gheen, M. H. et Kaplan, A. (2002). Goal structures in the learning environment and students' disaffection from learning and schooling. Dans C. Midgley (Dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 143-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *Les méthodes de recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GRS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Laferrière, T. (1999). Apprendre à organiser et à gérer la classe, communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 571-592.
- Laferrière, T. et Legault, F. (1998, Août). *Reflection on action and the development of an Internet networked community of preservice teachers*. Communication présentée au 106^e congrès annuel de l'American Psychological Association (APA). San Francisco, CA, Etats-Unis.
- Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 593-618.
- Legendre, M.-F. (1998). Entre théorie et pratique : former à la pratique réflexive par les études de cas. Dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais et C. Hopper (Dir.), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire?* (p. 87-99). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions nouvelles.
- Locke, E. A. et Latham, G. P (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NY : Prentice-Hall.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-99). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Mac Iver, D. J., Young, E. M. et Washburn, B. (2002). Instructional practices and motivation during middle school (with special attention to science). Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (Dir.), *Development of achievement motivation* (p. 333-351). Ann Arbor, Michigan : Academic Press.
- Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, 18, 715-737.

- Martin, L. (1994). *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt!* Montréal : La commission des écoles catholiques de Montréal.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaétan Morin.
- Midgley, C. (2001). A goal theory perspective on the current status of middle level schools. Dans T. Urdan et F. Pajares (Dir.), *Adolescence and education Vol. 1. General issues in the education of adolescents* (p. 33-60). Greenwich, Conn.: Information Page Publishing.
- Midgley, C., Kaplan, A. et Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost. *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H. et Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited : A goal theory. Dans C. Midgley (Dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 109-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès : Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec (1999). La rentabilité du diplôme. *Bulletin statistique de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives. 8, 1-10.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec (2000). Le décrochage scolaire. *Bulletin statistique de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives. 14, 1-10.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2001). *Indicateurs de l'éducation : Fiches individuelles* [En ligne]. Accès : <http://www.meq.gouv.ca/stat/indic01F/if01207.PDF>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). *Indicateurs de l'éducation. Éditions 2006* [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/docum06/F5_2_2006.pdf

- Montégiani, M. et Soucy, N. (1994). *Portrait de la clientèle correctionnelle du Québec : 1993*. Québec : Ministère de la sécurité publique, Direction générale des services correctionnels.
- Morency, Linda. (1993). Pygmalion en classe : les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous les élèves?. Cap Rouge : Presses interuniversitaires.
- Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.
- Multon, K. D., Brown, S. D. et Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 30-38.
- Murphy, P. K. et Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Normand-Guérrette, D. (1998). La formation des enseignants associés : des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignant et de formateur. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (Dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p.103-123). Belgique : De Boeck et Larcier s.a.
- Paillé, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahier de recherche sociologique, N° 23, p.147-181.
- Pajares, F. (2002). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95, 27-35.
- Paquette, G., Aubin, C., Bourdeau, J., Crevier, F., Paquin, C. et Ruelland, D. (1994). *Modélisation des connaissances de design pédagogique dans un atelier de génie didactique (AGD)*. Rapports techniques LICEF93T012. Montréal: LICEF.
- Perrine, P. M., Lisle, J. et Tucker, D. L. (1995). Effects of a syllabus offer of help, student age, and class size on college students' willingness to seek support from faculty. *Journal of Experimental Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. Dans P. R. Pintrich (Dir.), *Understanding self-regulated learning* (p. 3-13). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000c). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. et Maehr, M. L. (2004). *Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Amsterdam : London.
- Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*, 2^e éd. Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. et Zusho, A. (2001). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (Dir.), *Development of achievement motivation* (p. 250-284). Ann Arbor, Michigan : Academic Press.
- Pirès, A.-P. (1997). À propos de quelques enjeux épistémologiques et méthodologiques en sciences sociales. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 24-75). Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon.
- Reid, L. (1998). Les sources d'invalidité et de biais. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (p.19-76). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Robert, M. (1998). Validité, variables et contrôle. Dans M. Robert (Dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e éd.) (p. 79-118). Saint-Hyacinthe : Edisem.

- Roeser, R. W., Marachi, R. et Gehlbach, H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the context of teaching. Dans C. Midgley (Dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom. Expanded edition*. Ney York :Irvington.
- Sabourin, S., Valois, P. et Lussier, Y. (2000). L'utilisation des questionnaires en recherche. Dans S. Bouchard et C. Cyr. (Dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (p. 263-304). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Salkind, N. J. (2000). *Statistics for people who (think they) hate statistics*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage scolaire. Dans L. Langevin (Dir.), *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheurs* (p. 79-109). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 170-197). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1996). Computer support for knowledge-building communities. Dans T. Koschmann (Dir.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* (p. 249-268). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflexive practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (Dir.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2^e éd.) (p. 125-151). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories. An educational perspective* (4^e éd.). Upper sidle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Schunk, D. H. et Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation, Dans F. Pajares et T. Urdan (Dir.), *Academic motivation of adolescents* (p. 29-53). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. et Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (Dir.), *Development of achievement motivation*. Ann Arbor, Michigan: Academic Press.
- Shavelson, R. J. et Bolus, R. (1982). Self-concept. The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Soltis, J. F. (1985). *An introduction to the analysis of educational concepts*. New York : University Press of America.
- Sprinthall, R.C., Sprinthall, N.A. et Oja, S.N. (1998). *Educational psychology: A developmental approach* (7^e éd.). Boston : McGraw-Hill.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Cap Saint-Ignace, QC : Les Presses de l'Université de Montréal
- Statistique Canada, Gouvernement du Canada (2002) *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport 1999 du PIPCE* [En ligne]. Accès : <http://www.statcan.ca/francais/IPS/Data/81-582-XPf.htm>
- Statistique Canada, gouvernement du Canada, (2007). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2005* [En ligne]. Accès : <http://www.statcan.ca/frnaçais/freepub/81-582-X1F>
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. Dans D. C. Berliner et J. S. Eccles (Dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 85-113). New York : Macmillan.
- Stipek, D. (1997). Success in school – for a head start in life. Dans S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti et J. R. Weisz (Dir.), *Developmental psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (p. 75-92). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice* (3^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. Dans A. Wigfield et J.S. Eccles (Dir.), *Development of achievement motivation* (p. 309-332). San Diego: Academic Press.

- Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tardif, J. (1998). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Urdan, T., Ryan, A. M., Anderman E. M. et Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. Dans C. Midgley (Dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 55-84). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF éditeurs.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Vincent, S. et Desgagné, S. (1998). Le stage d'initiation à l'enseignement : une occasion d'explorer la viabilité de concepts didactiques dits transversaux et de rapprocher didacticiens et enseignants. Dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais et C. Hopper (Dir.), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire?* (p.33-59). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.

- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, Calif. : SAGE.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York : Free Press.
- Winne, P. et Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 531-566). San Diego: Academic Press.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation : An analysis of exemplary instructional models. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Dir.), *Self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice* (p. 1-19). New York, NY : Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (Dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego : Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulated learning and academic achievement : An overview and analysis. Dans B. J. Zimmerman et D.H. Schunk (Dir.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation. The trial and triumph of adolescence. Dans F. Pajares et T. Urdan (Dir.), *Academic motivation of adolescents* (p. 1-27). Greenwich, Conn. : Information Age Publishing
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668.

- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy use in the self-regulation of learning. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (Dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 185-207). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (Dir.), *Student perceptions in the classroom* (p.185-207). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Zusho, A. et Pintrich, P. (2001). Motivation in the second decade of life. Dans T. Urdan et F. Pajares (Dir.), *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents* (p. 163-200). Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing.

APPENDICE A

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

A¹ FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES STAGIAIRES

A² FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS

ASSOCIÉS ET CORRESPONDANCE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES STAGIAIRES

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Sous la direction de deux professeurs de cette institution, M. Frédéric Legault et Mme Monique Brodeur, j'effectue une recherche portant sur l'apprentissage du soutien à la motivation de l'élève au secondaire. Cette recherche permettra de mettre au point une activité de sensibilisation à l'intention des étudiants du BES afin de les outiller à soutenir efficacement la motivation de leurs élèves dans le cadre de leurs stages de formation.

Les données nécessaires à cette recherche seront obtenues grâce à des questionnaires, à des renseignements provenant de votre dossier scolaire et à votre participation aux forums de discussion. Vous serez invité à remplir des questionnaires avant et après votre stage. Un questionnaire portant sur le soutien à la motivation sera également envoyé à votre enseignant associé. Après votre stage, certains d'entre vous pourraient être invités à participer à une entrevue.

Votre participation à cette recherche sera profitable. En effet, elle permettra d'étudier, de décrire et de mieux comprendre certains aspects du processus d'apprentissage du soutien à la motivation des élèves. Ces travaux permettront d'améliorer les cours offerts aux étudiants et par le fait même de permettre à ceux-ci d'effectuer un apprentissage plus efficace. L'inconvénient lié à votre participation correspond au temps passé à répondre aux questionnaires.

L'anonymat de toutes les personnes qui participeront à cette recherche sera respecté et toutes les données recueillies demeureront strictement confidentielles. Aucune personne ne sera identifiable tout au long de la recherche. Un numéro de code vous sera accordé et votre nom sera effacé. Par ailleurs, vous pourrez interrompre votre participation à la recherche en tout temps en communiquant avec moi et ce, sans avoir à fournir de raisons.

Si vous désirez plus d'information, je vous invite à communiquer avec moi le plus tôt possible. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Sylvie Fréchette

Je vous invite à communiquer avec moi en cas de plainte. Si votre plainte ne peut être réglée de façon satisfaisante, vous pouvez faire valoir vos droits auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal au (514) 987-3000 # 7753.

**Recherche sur l'apprentissage du soutien à la motivation
de l'élève au secondaire
Consentement à la participation à la recherche**

Je, _____, consens à participer à la recherche sur l'apprentissage du soutien à la motivation de l'élève au secondaire. Ce consentement implique ce qui suit : j'accepte de répondre à des questionnaires à deux occasions, de permettre que mon enseignant associé réponde à un questionnaire sur mon approche du soutien à la motivation et que ma participation aux forums de discussion soit analysée. De plus, j'autorise Mme Sylvie Fréchette, étudiante au doctorat, à avoir accès à mon dossier universitaire (cote R et résultats scolaires).

Ce consentement est donné volontairement et les objectifs, les avantages et les inconvénients possibles ainsi que la façon de procéder pour cette recherche m'ont été expliqués verbalement et par écrit, à l'intérieur d'une lettre dont j'ai pris connaissance.

Je comprends que, comme participant(e), mes droits et ma vie privée seront respectés, que mon identité sera tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeurera confidentielle.

Il est entendu que je pourrai mettre fin à ma participation à tout moment et sans préjudice, dans lequel cas les informations que j'aurai transmises seront détruites.

Signature de l'étudiant : _____

Code permanent : _____

DATE: _____

Signature de l'étudiante au doctorat : _____

DATE: _____

Je suis intéressé(e) à participer à une entrevue de recherche qui aura lieu après mon stage :

oui ☐ non ☐

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET CORRESPONDANCE

Montréal, le 1^{er} février 2004

M. ou Mme X
École Y
Adresse
Ville

Objet : Projet de recherche sur la formation des stagiaires au soutien à la motivation des élèves

Madame ou Monsieur

Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. En tant qu'enseignante et mère de famille, je réalise quotidiennement combien le soutien à la motivation des élèves du secondaire est une tâche ardue. Si cette tâche est difficile à assumer pour des enseignants expérimentés, elle l'est encore plus pour des stagiaires en éducation. Afin de préparer ces derniers à mieux répondre aux besoins de leurs élèves au regard de la motivation et à comprendre les exigences liées à la profession qu'ils ont choisie, j'étudie les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre à soutenir la motivation de leurs élèves.

J'ai abordé brièvement la problématique de la motivation dans un cours portant sur la gestion de la classe offert à l'Université Laval et auquel a assisté votre stagiaire, M. ou Mme X. Ce dernier a accepté de participer à la recherche et ne sera donc pas surpris d'apprendre que je vous ai contacté.

Je sollicite votre collaboration au présent projet de recherche en répondant à un questionnaire portant sur les actions qu'entreprend votre stagiaire pour soutenir la motivation et dynamiser son enseignement. Je vous enverrai bientôt ce questionnaire auquel vous serez entièrement libre de répondre. Ce questionnaire ne sera pas comptabilisé pour la note qu'obtiendra votre stagiaire à la suite de son stage.

En espérant que vous accepterez de collaborer à ce projet, je demeure à votre disposition pour toute demande de renseignements supplémentaires.

Sylvie Fréchette

Montréal, le 18 février 2004

M. ou Mme X
École Y

Objet : Projet de recherche sur la formation des stagiaires au soutien à la motivation

Madame ou Monsieur

En tant qu'enseignants, nous savons tous que le soutien à la motivation des élèves représente un défi quotidien. Afin d'aider les stagiaires à soutenir la motivation des élèves, je désire aider ces derniers à apprendre à mieux intervenir grâce, notamment, au processus de l'autorégulation.

En observant des apprenants performants, des chercheurs ont mis au jour un cycle d'autorégulation ou de gestion de l'apprentissage composé d'habiletés métacognitives et cognitives. Ce cycle a déjà été appliqué avec succès à nombre de disciplines scolaires et sportives. Dans le cas du soutien à la motivation, il a été décomposé en une série de comportements observables qui sous-tendent les différentes phases du processus.

Votre stagiaire a accepté de participer à une étude expérimentale sur le soutien à la motivation de l'élève, étude qui englobe le processus de l'autorégulation. Pour apprécier l'application de l'autorégulation par le stagiaire dans le cadre de son stage, à qui donc puis-je m'adresser si ce n'est à son enseignant associé. Je sollicite donc votre participation en acceptant de répondre à une grille d'observation de votre stagiaire.

L'information pertinente peut être recueillie par observation directe ou au cours d'une discussion. Il se peut que le stagiaire s'intéresse à cette grille et en réclame une copie. Dans ce cas, je vous demanderais d'éviter de la lui montrer avant d'avoir rempli la grille et d'éviter de la modifier avec lui. La grille ne sera pas comptabilisée dans la note du stagiaire. De plus, l'information recueillie sera traitée de façon anonyme et confidentielle.

Je joins à cet envoi la somme de 10 \$, qui est un montant symbolique, pour vous remercier de votre participation. Cependant, vous êtes entièrement libre d'accepter de participer ou de refuser. Si vous refusez, vous n'aurez pas à fournir de raison.

Si vous désirez plus d'information, je vous invite à communiquer avec moi le plus tôt possible. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Sylvie Fréchette

Montréal, le 26 février 2004

M. ou Mme X
École Y
Adresse
Ville

Objet : Projet de recherche sur la formation des stagiaires au soutien à la motivation

Madame, Monsieur,

Comme je vous l'ai mentionné dans ma lettre du 18 février dernier, votre stagiaire a accepté de participer à un projet de recherche pour lequel je sollicite votre participation. Il s'agit d'évaluer – sur une échelle de très rarement à très souvent – la fréquence de manifestation chez votre stagiaire de certains comportements liés à l'enseignement et au soutien à la motivation. Pour ce faire, je vous propose une grille que vous pourrez me retourner dans l'enveloppe préaffranchie jointe à cet envoi.

Il a été convenu avec les autorités concernées de l'Université Laval de vous faire parvenir cette grille après le stage afin d'éviter toute interférence avec l'évaluation sommative de votre stagiaire. La grille de sera pas comptabilisée dans la note du stagiaire. Toutefois, il se peut que votre stagiaire s'y intéresse et en réclame une copie. Dans ce cas, je vous demanderais d'éviter de la lui montrer avant de l'avoir remplie et d'éviter de la modifier avec lui.

Vous êtes entièrement libre d'accepter de participer ou de refuser. Si vous m'avez déjà signifié votre refus de participer au présent projet de recherche et que vous lisez cette lettre, je m'en excuse. Je vous prierais alors de bien vouloir me retourner le tout. Si en tout temps vous décidez de ne pas participer, vous pourrez faire de même.

Je joins à cet envoi la somme de 10 \$, qui est un montant symbolique, pour vous remercier de votre participation. Si vous acceptez, je vous demanderais de signer le reçu ci-joint et de me le retourner en même temps que la grille.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration et demeure à votre disposition pour toute demande de renseignements supplémentaires.

Sylvie Fréchette

Montréal, le 9 avril 2004

M. ou Mme X
École Y
Adresse
Ville

Objet : Projet de recherche sur la formation des stagiaires au soutien à la motivation

Madame, Monsieur

Afin d'étudier les stratégies utilisées par les stagiaires pour apprendre à soutenir la motivation de leurs élèves, j'ai sollicité votre collaboration au cours des mois de février et de mars derniers. En effet, je vous ai fait parvenir une grille d'observation des comportements de votre stagiaire au regard de l'enseignement et du soutien à la motivation.

Cette grille a pour but de recueillir des renseignements cruciaux concernant la capacité de stagiaires à s'investir dans leur apprentissage du soutien à la motivation, capacité telle que perçue par son enseignant associé, un acteur important dans sa formation. À ce jour, 101 enseignants associés, c'est-à-dire plus de 80% des personnes sollicitées, ont répondu à mon appel.

Votre collaboration est importante afin d'améliorer la formation des futurs enseignants. Cependant, vous êtes entièrement libre d'accepter de participer ou de refuser. Toutefois, si vous décidez de ne pas participer, je vous demanderais de bien vouloir me retourner la documentation que je vous ai fait parvenir dans mon envoi du 26 février dernier dans l'enveloppe affranchie jointe à cet effet.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration et demeure à votre disposition pour toute demande de renseignements supplémentaires.

Sylvie Fréchette

Montréal, le 9 avril 2004

M. ou Mme X
École Y
Adresse
Ville

Objet : Projet de recherche sur la formation des stagiaires au soutien à la motivation des élèves

Madame, Monsieur

Pour obtenir des résultats intéressants, tout projet de recherche, quel qu'il soit, repose sur la mobilisation de nombreuses personnes. Ainsi, dans le cadre du présent projet de recherche, j'ai été privilégiée d'avoir pu compter sur votre collaboration. Je tiens donc à vous exprimer mes remerciements les plus sincères.

En effet, au cours des mois de février et mars derniers, vous avez accepté de collaborer au projet de recherche mentionné en remplissant une grille d'observation des comportements de votre stagiaire au regard de l'enseignement et du soutien à la motivation. Grâce à cette collaboration, j'ai pu mener à bien certains de mes objectifs immédiats.

À ce jour, plus de cent enseignants associés ont répondu à mon appel. Comme je continue à recevoir des réponses, il m'est difficile de préciser le nombre exact d'enseignants qui ont accepté de collaborer au présent projet de recherche. Toutefois, le nombre de réponses actuel est suffisant pour aller de l'avant dans le projet puisque la barre des 80 % a été franchie.

Avec mes remerciements réitérés, je vous prie d'accepter, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Sylvie Fréchette

APPENDICE B

GRILLES ET QUESTIONNAIRES

B¹ GRILLE DES CARACTÉRISTIQUES DU STAGIAIRE

B² ÉCHELLE D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE

B³ INVENTAIRE DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION

B⁴ QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES FORUMS ÉLECTRONIQUES

B⁵ GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DU STAGIAIRE AU
REGARD DU SOUTIEN À LA MOTIVATION

B⁶ GRILLE D'AUTO-OBSERVATION DU STAGIAIRE

GRILLE DES CARACTÉRISTIQUES DU STAGIAIRE

Caractéristiques du stagiaire	
Code du stagiaire	
Sexe	
Cote R	
Groupe-cours	
Programme d'études	
Note obtenue au stage	
Note obtenue au cours de gestion de classe	

ÉCHELLE D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE

SEPTEMBRE 2002

Dans le contexte de la professionnalisation en enseignement, afin de pouvoir mieux aider les futurs enseignants à se former, il importe de procéder à des recherches qui vont permettre de bien connaître les stagiaires et leurs besoins.

Nous vous demandons de bien vouloir répondre à **toutes les questions** de ce questionnaire. **Les réponses seront traitées de façon confidentielle.**

La section sur les renseignements généraux vise à ce que nous puissions établir un profil statistique du groupe de stagiaires.

Nous vous remercions de votre collaboration, qui est essentielle afin d'améliorer la formation offerte aux futurs enseignants.

Le temps requis pour répondre est d'environ 20 minutes.

Nous vous remercions de votre collaboration !

Sylvie Fréchette, Étudiante au doctorat, Université du Québec à Montréal

Monique Brodeur, Professeure, Université du Québec à Montréal

Frédéric Legault, Professeur, Université du Québec à Montréal

Renseignements généraux

**VEUILLEZ COMPLÉTER LES ÉLÉMENTS SUIVANTS AFIN QUE NOUS PUISSIONS
VOUS CONNAÎTRE EN TANT QU'ÉTUDIANT.**

Code permanent : _____

Sexe : F ☐ M ☐

Études post-secondaires :

CEGEP :

Titre du programme : _____ nombre d'années complétées : _____

Titre du programme : _____ nombre d'années complétées : _____

Université :

Titre du programme : _____ nombre d'années complétées : _____

Titre du programme : _____ nombre d'années complétées : _____

Vous participez à un projet de recherche relatif à l'apprentissage du soutien à la motivation de vos élèves. Étant donné l'importance que revêt la formation dans un tel projet, indiquez, à l'aide de l'échelle suivante, le degré selon lequel chacun des énoncés décrit votre comportement lorsque vous apprenez de nouveaux savoirs.

Très rarement	Rarement	Souvent	Très souvent
1	2	3	4

Quand j'apprends de nouveaux savoirs ...

	1	2	3	4
1. Je préfère être en compétition avec moi-même plutôt qu'avec les autres.	1	2	3	4
2. Pendant mon apprentissage, je m'isole de tout ce qui pourrait me distraire.	1	2	3	4
3. Pour moi, apprendre est une activité intéressante en soi.	1	2	3	4
4. Au cours d'une période durant laquelle j'obtiens de moins bons résultats, je demeure satisfait du travail accompli.	1	2	3	4
5. Suite à un apprentissage, je compare mes résultats avec mes buts d'apprentissage.	1	2	3	4
6. J'utilise l'imagerie mentale lors de mes apprentissages.	1	2	3	4
7. Même si je ne fais pas aussi bien que je l'aurais souhaité, mon approche est d'identifier le problème et de faire un plan pour le	1	2	3	4

résoudre.				
8. Je prends le temps de réfléchir à la meilleure façon d'atteindre les objectifs que je me suis fixés.	1	2	3	4
9. Je crois que je suis en mesure d'atteindre des objectifs relativement élevés.	1	2	3	4
10. Je veux apprendre parce que j'ai du plaisir à apprendre.	1	2	3	4
11. Je centre mon attention sur mon apprentissage.	1	2	3	4
12. En cours d'apprentissage, je m'arrête à l'occasion pour me demander si je comprends bien.	1	2	3	4
13. Je crois que mes insuccès dépendent de facteurs que je peux changer.	1	2	3	4
14. Après avoir réalisé un apprentissage, je révise et j'évalue les stratégies que j'ai utilisées afin de déterminer à quel point j'ai été efficace et comment je pourrais utiliser cette information pour m'améliorer dans mes apprentissages futurs.	1	2	3	4
15. Si mon attention divague, je me recentre sur la tâche	1	2	3	4
16. Je choisis les buts d'apprentissage que je poursuis.	1	2	3	4
17. Je me prépare stratégiquement préalablement à mon apprentissage.	1	2	3	4
18. Je me dis quoi faire durant une tâche d'apprentissage.	1	2	3	4

19. Suite à un apprentissage, je situe mes résultats en fonction du degré de maîtrise atteint.	1	2	3	4
20. Je prends le temps, suite à un apprentissage, de tirer une leçon et de rajuster mes stratégies en vue de la prochaine fois.	1	2	3	4
21. Je crois que je suis capable d'apprendre ce que je veux.	1	2	3	4
22. Dans mes apprentissages, je mets l'accent sur l'amélioration de mes compétences, sans égard à la performance des autres.	1	2	3	4
23. L'apprentissage en tant que tel est une raison suffisante pour y consacrer des efforts.	1	2	3	4
24. En cours d'apprentissage, je me demande où j'en suis dans mes progrès.	1	2	3	4
25. Suite à un apprentissage, j'évalue les résultats que j'obtiens en fonction des objectifs que je me suis fixés.	1	2	3	4
26. Je reste satisfait lorsque je pense à ce que j'ai appris, même si pendant un certain temps je n'obtiens pas les résultats escomptés.	1	2	3	4
27. Durant un apprentissage, je suis attentif.	1	2	3	4
28. Je réussis quand j'utilise les bonnes stratégies.	1	2	3	4
29. Lorsque j'évalue mes résultats, je détermine la source de mes erreurs afin de trouver une solution qui me convient.	1	2	3	4
30. Je crois que suis capable de performer en fonction de mes buts.	1	2	3	4
31. Durant un apprentissage, je me fais des images mentales afin d'intégrer et de mémoriser du matériel.	1	2	3	4

32. Je sélectionne des stratégies d'apprentissage qui me permettront d'atteindre les buts que je me suis fixés.	1	2	3	4
33. Je sais clairement ce que je veux apprendre.	1	2	3	4
34. Il est plus important pour moi d'apprendre pour m'améliorer que d'apprendre pour être meilleur que les autres.	1	2	3	4
35. J'éprouve de la satisfaction à apprendre.	1	2	3	4
36. Je persévère dans mes efforts d'apprentissage car l'apprentissage est intéressant en lui-même.	1	2	3	4
37. En cours d'apprentissage, je me demande si je réussis bien.	1	2	3	4
38. Suite à un apprentissage, je réfléchis afin de déterminer à quel point mes objectifs d'apprentissage ont été réussis.	1	2	3	4
39. J'éprouve de la satisfaction à l'égard de ma démarche d'apprentissage même quand les résultats obtenus sont moins bons.	1	2	3	4
40. J'attribue mes échecs à des facteurs que je peux corriger.	1	2	3	4
41. Pour moi, maîtriser un nouveau savoir ou une nouvelle habileté est plus important que de réussir mieux que les autres.	1	2	3	4
42. Je crois que je peux performer à un certain niveau.	1	2	3	4
43. Je choisis les stratégies d'apprentissage qui me permettront de poursuivre mes buts.	1	2	3	4

44. Je me fixe des buts d'apprentissage.	1	2	3	4
45. Lorsque je dois apprendre ou me remémorer un ensemble d'éléments reliés, j'associe chaque élément avec une image.	1	2	3	4
46. Je m'interroge sur mes progrès.	1	2	3	4
47. Suite à un apprentissage, je compare mes résultats avec mes performances antérieures.	1	2	3	4
48. J'établis ce que mes buts d'apprentissage devraient être.	1	2	3	4
49. Je me donne des consignes en cours d'apprentissage.	1	2	3	4
50. Je fais l'inventaire des stratégies qui me seront les plus utiles dans l'atteinte de mes buts.	1	2	3	4
51. Quand je réussis, c'est parce que j'ai choisi les bons moyens.	1	2	3	4

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION!

INVENTAIRE DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION

Dans le but de recenser les stratégies de motivation des élèves dont disposent les stagiaires du BES, nous vous demandons d'identifier au minimum 10 stratégies différentes que vous pourriez utiliser durant votre stage. Si vous avez besoin de plus d'espace, utilisez le verso de cette feuille

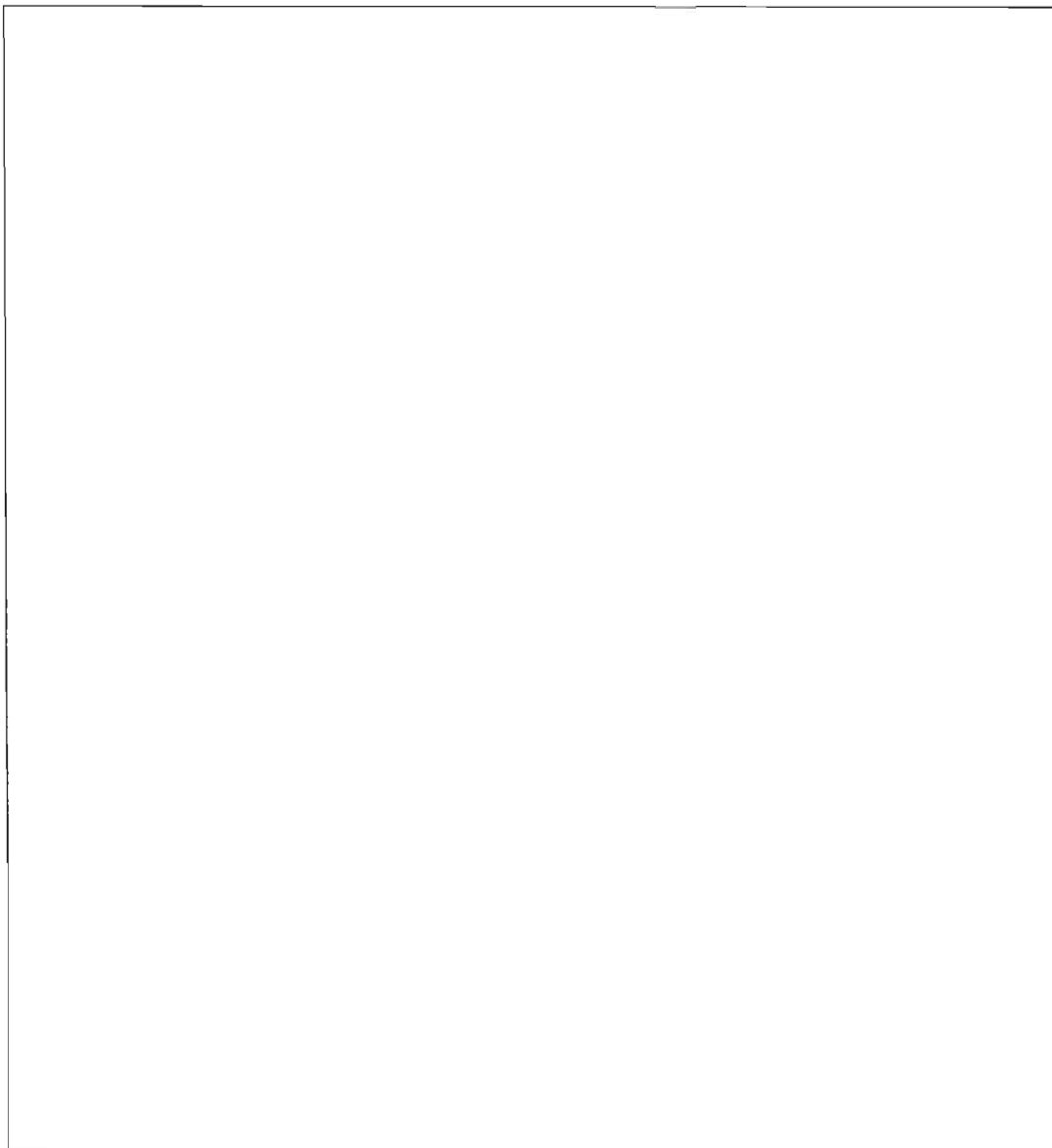
Une stratégie est une action entreprise ou un moyen utilisé par le stagiaire dans sa classe ou à l'extérieur de celle-ci pour susciter ou soutenir la motivation d'un ou de plusieurs élèves.

Sylvie Fréchette, étudiante au doctorat en éducation, UQAM

Frédéric Legault, professeur, Université du Québec à Montréal

Monique Brodeur, professeure, Université du Québec à Montréal

10 stratégies différentes :



MERCI DE VOTRE COLLABORATION.

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION

1. Concernant votre participation aux forums, entourez la réponse qui décrit le mieux vos conditions d'accès aux forums durant le stage III :

A. Je participais aux forums électroniques :

- 1) à partir de chez moi
- 2) à partir de l'école
- 3) à partir de chez moi et de l'école
- 4) à partir d'un autre emplacement (précisez) : _____

B. Quel était votre degré d'aisance avec le fonctionnement des forums ?

- 1) j'étais à l'aise
- 2) j'ai eu de légers problèmes mais ils se sont résolus rapidement
- 3) je n'étais pas à l'aise
- 4) je n'étais pas du tout à l'aise
- 5) autre (précisez): _____

2. Combien de temps avez-vous investi dans les forums pendant les 5 semaines pour écrire et lire des messages?

Réponse : _____ heures _____ minutes.

3. À quelle fréquence visitiez-vous les forums électroniques (excluant la dernière semaine)?

- 1) Tous les jours ou presque
- 2) Tous les 2 ou 3 jours
- 3) Une ou deux fois par semaine
- 4) Moins qu'une fois par semaine
- 5) Autre (précisez): _____

4. Comment procédiez-vous pour répondre aux messages de vos pairs?

JAMAIS	PARFOIS	LA MOITIÉ DU TEMPS	LA PLUPART DU TEMPS	TOUJOURS
1	2	3	4	5

1. Je répondais aux personnes que je connaissais bien.	1	2	3	4	5
2. Je répondais aux messages qui présentaient une problématique pour laquelle j'avais des idées.	1	2	3	4	5
3. Je répondais aux messages qui présentaient une problématique qui me concernait personnellement dans le stage.	1	2	3	4	5
4. Je lisais plusieurs messages avant de répondre.	1	2	3	4	5
5. J'essayais de trouver un message auquel répondre le plus rapidement possible.	1	2	3	4	5

5. Décrivez ce que vous ont apporté les forums :

6a. Qu'est-ce qui a augmenté votre motivation à participer aux forums?

6b. Qu'est-ce qui a freiné votre motivation à participer aux forums?

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS DU STAGIAIRE AU REGARD DU SOUTIEN À LA MOTIVATION

Vous participez à un projet de recherche relatif à l'apprentissage du soutien de la motivation des élèves. Vous devez mentionner en encerclant le chiffre approprié votre appréciation de la fréquence de manifestation de comportements de votre stagiaire au regard du soutien à la motivation. Si vous ne savez que répondre, n'encerclez aucun chiffre.

Très rarement	Rarement	Souvent	Très souvent			
1	2	3	4			
1. Ce stagiaire s’informe de la nature exacte des problèmes de motivation qu’il aura à affronter dans la classe.			1	2	3	4
2. Ce stagiaire s’informe de vos attentes en matière de soutien à la motivation des élèves			1	2	3	4
3. Ce stagiaire démontre qu’il évalue correctement et sans votre aide ses actions pour soutenir la motivation des élèves			1	2	3	4
4. Ce stagiaire planifie des interventions destinées à soutenir la motivation avant de rencontrer les élèves			1	2	3	4
5. Ce stagiaire manifeste de l’intérêt pour le soutien à la motivation des élèves.			1	2	3	4
6. Ce stagiaire prend des initiatives personnelles afin de soutenir la motivation des élèves.			1	2	3	4
7. Ce stagiaire recherche votre aide lorsqu’il fait face à des problèmes de motivation difficiles.			1	2	3	4

8. Ce stagiaire pose des questions judicieuses ou inhabituelles sur le soutien à la motivation des élèves.	1	2	3	4
9. Ce stagiaire se propose pour effectuer des activités spéciales destinées à soutenir la motivation des élèves.	1	2	3	4
10. Ce stagiaire exprime et défend des opinions originales sur le soutien à la motivation des élèves.	1	2	3	4
11. Ce stagiaire demande des clarifications concernant votre appréciation des mesures qu'il a entreprises pour soutenir la motivation des élèves.	1	2	3	4
12. Ce stagiaire démontre de l'assurance dans le soutien à la motivation des élèves.	1	2	3	4
13. Dans vos discussions avec lui, ce stagiaire valorise son stage comme étant un bon moyen d'apprendre à soutenir la motivation.	1	2	3	4
14. Ce stagiaire questionne les élèves sur leur perception du déroulement d'une activité au regard de la motivation.	1	2	3	4
15. Dans les discussions que vous avez avec lui relativement au soutien à la motivation, ce stagiaire évoque des faits réels qui ont eu lieu en classe.	1	2	3	4
16. À la suite d'interactions avec les élèves, ce stagiaire recherche les causes réelles d'événements qui expliqueraient le degré de motivation des élèves	1	2	3	4
17. À la lumière d'événements survenus en classe, ce stagiaire modifie son approche du soutien à la motivation.	1	2	3	4

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION DU STAGIAIRE

Dans la cadre du projet de recherche sur le soutien à la motivation, vous devez mentionner en encerclant le chiffre approprié votre appréciation de la fréquence de manifestation de certaines de vos actions au regard du soutien à la motivation en cours de stage. Si vous ne savez que répondre, n'encerclez aucun chiffre.

Très rarement	Rarement	Souvent	Très souvent			
1	2	3	4			
1. Je me suis informé de la nature exacte des problèmes de motivation que j'avais à affronter en classe.			1	2	3	4
2. Je me suis informé des attentes de mon enseignant associé en matière de soutien à la motivation des élèves.			1	2	3	4
3. J'ai démontré que j'évaluais correctement et sans l'aide de mon enseignant associé mes actions pour soutenir la motivation des élèves.			1	2	3	4
4. J'ai planifié avant de rencontrer les élèves des interventions destinées à soutenir leur motivation.			1	2	3	4
5. J'ai manifesté de l'intérêt pour le soutien à la motivation des élèves.			1	2	3	4
6. J'ai pris des initiatives pour soutenir la motivation des élèves.			1	2	3	4
7. J'ai recherché l'aide de mon enseignant associé lorsque je faisais face à des problèmes de motivation difficiles.			1	2	3	4

8. J'ai posé à mon enseignant associé des questions judicieuses ou inhabituelles sur le soutien à la motivation des élèves.	1	2	3	4
9. Je me suis proposé pour effectuer des activités spéciales destinées à soutenir la motivation des élèves.	1	2	3	4
10. J'ai exprimé et défendu des idées personnelles sur le soutien à la motivation des élèves.	1	2	3	4
11. J'ai demandé à mon enseignant associé des clarifications concernant son appréciation des mesures que j'ai entreprises pour soutenir la motivation des élèves.	1	2	3	4
12. J'ai démontré de l'assurance dans le soutien à la motivation des élèves.	1	2	3	4
13. Dans les discussions avec mon enseignant associé, j'ai valorisé mon stage comme étant un bon moyen d'apprendre à soutenir la motivation.	1	2	3	4
14. J'ai interrogé mes élèves sur leur perception du déroulement d'une activité au regard de la motivation.	1	2	3	4
15. Dans les discussions avec mon enseignant associé relativement au soutien à la motivation, j'ai évoqué des faits réels qui ont eu lieu en classe.	1	2	3	4
16. À la suite d'interactions avec les élèves, j'ai recherché les causes réelles d'événements qui expliqueraient leur degré de motivation.	1	2	3	4
17. À la lumière d'événements survenus en classe, j'ai modifié mon approche du soutien à la motivation.	1	2	3	4

APPENDICE C

ENTRETIENS

C¹ GUIDE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION

C² RÉSUMÉ DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION

GUIDE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION

Avant l'entretien :

- Arriver à temps au local;
- Avoir en main la liste des interviewés et leur numéro de code;
- Avoir le matériel : formulaires de consentement et bandes sonores;
- Vérifier le fonctionnement de l'appareil et des bandes sonores;
- Inscrire sur chaque bande la date, l'heure, le n° de code du stagiaire;
- Relire les consignes pour l'entrevue;
- Partir l'enregistrement identifiant le jour, l'heure et le n° de code du stagiaire.

Début de l'entretien :

- Saluer chaleureusement le stagiaire, le remercier et jaser un peu afin de le mettre à l'aise, vérifier s'il préfère le *vous* ou le *tu*;
- Voir à ce qu'il n'y ait pas de dérangement (fermer cellulaire, fermer la porte, etc.);
- Préciser qu'il peut y avoir une pause au besoin;
- Rappeler l'objectif du projet : étudier l'apprentissage du soutien à la motivation dans le cadre des stages;
- Préciser que certaines questions peuvent paraître bizarres et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est *son* expérience de l'apprentissage du soutien à la motivation qui m'intéresse;
- Faire signer le formulaire de consentement;
- Demander s'il est prêt à commencer;
- Démarrer l'enregistreuse puis commencer.

Durant l'entretien :

- Regarder le stagiaire
- Utiliser le présent de l'indicatif dans les questions pour l'aider à se mettre en position de parole incarnée. (Pendant que tes élèves font ceci ou cela, que fais-tu?)

Fin de l'entretien :

- Fermer l'enregistreuse
- Remercier chaleureusement le stagiaire.

Consignes

Re-initialiser	<p>Je te propose d'évoquer une situation où tu as <u>appris</u> à soutenir la motivation au cours de ton stage.</p> <p>Rappelle-toi une situation en particulier, comme si on tournait un film, le film de l'apprentissage par (nom du stagiaire) du soutien à la motivation.</p> <p>Choisis ce qui est important pour toi, la situation qui te vient à l'esprit en premier.</p>
Élucidation	<p>Laisser du temps... Ne pas précipiter les questions.</p> <p>Si tu es d'accord, on va approfondir cette situation.</p> <p>Que fais-tu? Comment ça se passe?</p> <p>Décris-moi ce que tu fais.</p>
Focaliser	<p>Déroulement chronologique</p> <p>Pour aider le stagiaire à revivre la situation, lui demander de préciser l'heure, la date, ce qu'il faisait, où il était dans sa classe. Demander des précisions sur les élèves et l'activité afin qu'il puisse se remettre dans la situation et qu'il puisse la décrire comme s'il y était encore. Vois-tu tes élèves? Les entends-tu? Te vois-tu dans la classe?</p> <p>Comment ton <u>apprentissage</u> du soutien à la motivation commence-t-il?</p> <p>Au sujet de l'<u>apprentissage</u> que tu me décris, est-ce qu'il y a quelque chose qui s'est passé avant?</p>
Réguler	<p>Aller vers la verbalisation de l'action</p> <p>Qu'est-ce que tu fais ? Que font tes élèves?</p> <p>Comment tu sais que ça va bien? Que ça va mal?</p> <p>Qu'est-ce qui se passe quand ça va bien, ça va mal ? Comment tu sais que tes élèves suivent, écoutent, travaillent, etc.?</p> <p>Quand tu es en train de, à quoi penses-tu?</p> <p>Quand tu intervies comme tu le fais, est-ce que tu es en train d'<u>apprendre</u> à soutenir la motivation ?</p> <p>Si oui, Comment tu fais pour <u>apprendre</u>...</p> <p>Si non... choisis une situation où tu es en train d'<u>apprendre</u>...</p> <p>Qu'est-ce que tu as appris?</p> <p>Comment tu sais que tu as appris?</p> <p>Comment tu sais que tu sais?</p> <p>Comment as-tu fait pour apprendre?</p>
Terminer	<p>Est-ce qu'il y a des éléments de cette situation que tu aimerais ajouter ?</p> <p>Ce que tu m'as dit m'aide à atteindre le but de ma recherche.</p> <p>Je te remercie beaucoup d'avoir consacré ce temps à cette recherche.</p>

RÉSUMÉ DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION

Entretien 111

Dans une classe de secondaire 5, le stagiaire propose à ses élèves un projet destiné à donner du sens au chapitre de la chimie du feu, lequel selon lui n'est généralement pas aimé des élèves en raison du niveau d'abstraction des notions impliquées. Ce projet d'une durée de deux semaines consiste à construire en équipes de trois élèves un extincteur à partir d'une liste de produits fournis. Au terme du projet, les élèves présentent leurs productions respectives à la classe en tentant d'éteindre une flamme. Le projet est assorti d'un concours comportant un prix.

Pour organiser son projet, le stagiaire se documente, consulte le technicien de l'école et son enseignant associé. Il l'expérimente lui-même afin d'en déterminer la faisabilité. De plus, puisque le projet bouscule le déroulement habituel du cours de chimie, le stagiaire fait appel aux élèves dans une prise de décision collégiale pour réorganiser la routine scolaire établie.

Le stagiaire suit la progression des apprentissages en circulant d'équipe en équipe. Il oriente les travaux par ses conseils et commente des aspects précis de la tâche durant les cours. Il commente également une première production écrite des élèves.

Le projet est apprécié des élèves qui participent d'emblée à l'élaboration de l'extincteur. Ils suivent attentivement les présentations de tous. Les rapports écrits par les élèves confirment dans une certaine mesure la compréhension des élèves. Ces rapports sont corrigés par le stagiaire à l'aide d'une grille de correction qu'il a conçue. Le stagiaire constate malheureusement que tous les élèves n'ont pas suivi les consignes concernant la présentation des protocoles.

Le stagiaire affirme avoir appris que l'enseignant doit sortir des cadres établis en proposant des activités originales et stimulantes. Ce projet étant une nouveauté

dans l'école, le stagiaire en ressort avec un sentiment d'autoefficacité grandi. Il est satisfait de son expérience et estime être en mesure de le répéter dans d'autres contextes.

Entretien 115

Dans une classe hétérogène d'élèves de mathématiques 426 et 436, la stagiaire propose un travail collaboratif sur les graphiques. En circulant d'un groupe à l'autre, elle constate qu'un élève perd son temps. Elle l'aborde en soulignant l'utilité des mathématiques pour accéder au programme d'études collégiales qu'il convoite. Elle prend également un autre élève à part pour lui expliquer une méthode de résolution de problème qu'il applique incorrectement. Par la suite, un retour sur le travail collaboratif permet aux porte-parole des équipes d'expliquer leurs résultats. Finalement une présentation Power Point est prévue, mais les élèves rechignent manifestant leur lassitude relativement à ce genre de présentation. La stagiaire décide donc d'interrompre sa présentation et de laisser les élèves s'exprimer. Elle les encourage à reprendre l'activité en soulignant son utilité au regard d'un examen à venir prochainement. De plus, si l'activité se termine en temps prévu, les élèves auraient du temps pour commencer leur devoir. Toutefois, les élèves continuent de parler. La stagiaire assigne à quatre d'entre eux une rencontre individuelle après le cours. Également, elle cherche à mettre en lumière la responsabilité des élèves dans la situation.

Pour se préparer à ce cours, la stagiaire avait planifié son cours sur papier dans les détails et l'avait visualisé pour s'assurer de son déroulement harmonieux. Pour motiver ses élèves, elle cherche des exemples concrets et des activités intéressantes. Elle souligne également l'importance du cours.

Les stages lui permettent d'appliquer la théorie vue à l'université. Elle puise également dans son expérience d'entraîneur sportif des éléments qu'elle intègre dans l'animation du groupe.

Entretien 123

Pour soutenir la motivation d'élèves de géographie qui semblent au départ peu intéressés, la stagiaire propose un projet en travail collaboratif échelonné sur quatre périodes. Le travail demandé comprend une exploration de quatre thèmes différents pour autant de coéquipiers, des périodes au laboratoire informatique et finalement la rédaction d'un document de cinq pages selon des normes de présentation strictes.

La formation des équipes suscite du mécontentement chez les élèves parce que ceux-ci ne peuvent choisir leurs coéquipiers. La stagiaire doit dénouer des conflits entre certains coéquipiers. La stagiaire oriente les travaux par des encouragements verbaux et des conseils. Elle écrit également des rétroactions positives précises dans les dossiers que les équipes lui remettent après chacune des périodes.

Au cours des quatre périodes, la stagiaire expose de façon magistrale les éléments de contenu pertinents et justifie l'utilité du projet en démontrant aux élèves que les habiletés qu'ils vont acquérir leur serviront au cégep. Elle donne des exemples et active les connaissances antérieures. Elle les encourage en montrant le côté positif de ce qu'ils font, en leur donnant confiance et en établissant de bonnes relations avec eux.

Bien que les élèves ne soient pas habitués à travailler à des projets au sein d'équipes collaboratives, le projet proposé est une réussite. La stagiaire est amplement satisfaite par la qualité des dossiers reçus. Elle réalise qu'on peut être exigeant et qu'il ne faut pas sous-estimer ses élèves.

Entretien 208

La stagiaire enseigne la géométrie à des élèves qui, selon elle, n'en voient pas l'utilité ni à court terme pour réussir des activités scolaires, ni à long terme pour être admis au cégep.

Elle cherche à intéresser ses élèves par des activités variées. Elle organise un « jogging mathématique », une série de problèmes à résoudre rapidement. Elle effectue une révision des structures géométriques grâce à un montage de cercles et d'arcs de cercle en carton de couleur qu'elle a construit. Également, elle fait appel au logiciel cadri-géomètre pour réaliser une projection animée. Elle suscite la participation de tous par ses nombreuses questions qui ont pour but d'approfondir la réflexion et d'amener les élèves à expliquer eux-mêmes collectivement le contenu à l'étude.

La stagiaire réalise que la diversité des activités peut accrocher davantage les élèves et qu'ils participent alors plus facilement. En ce qui concerne le logiciel, c'est son intérêt pour les TIC qui l'a amenée à l'introduire dans son cours. Elle est agréablement surprise de la réaction enthousiaste de ses élèves au regard de l'utilisation du logiciel, réaction qui dépasse ses attentes.

Entretien 211

La stagiaire table sur la participation des élèves et l'entraide mutuelle pour réviser la matière en vue d'un examen à venir. Après un accueil individualisé destiné à amener ses élèves à commencer la période dans de bonnes dispositions, la stagiaire vend, selon ses propres termes, son menu écrit au tableau. Il y a tout d'abord un « branle-bas » dans le but de former les équipes en vue d'un travail coopératif. Les élèves s'assemblent grâce à des billets qui leur avaient été distribués de sorte que c'est le hasard qui procède à la formation des équipes.

Le branle-bas est apprécié sauf par une équipe dont les membres ne sont manifestement pas heureux d'être ainsi réunis. La stagiaire intervient donc fréquemment pour les encourager verbalement. Le travail demandé consiste à construire un réseau de concepts à l'aide d'un matériel élaboré par la stagiaire. Elle circule d'équipe en équipe pour guider le travail et donner des indices.

La correction s'effectue en grand groupe. La stagiaire sollicite la participation des élèves en leur posant des questions selon un système : elle commence par les côtés et le fond de la classe pour terminer par le centre afin d'éviter d'oublier des élèves. Ceux-ci répondent en donnant le concept demandé mais également en fournissant un exemple qui illustre ce dernier.

La stagiaire réalise que les élèves ont besoin d'encadrement. Elle comprend également qu'il est difficile de plaire à tous malgré le soin apporté à la préparation des activités. Elle cherche à identifier les lacunes présentes dans son enseignement à l'intérieur d'un processus d'amélioration. Elle est d'ailleurs prête à refaire l'expérience qui devrait être améliorée.

Entretien 212

Les résultats à un questionnaire destiné à poser un diagnostic sur les apprentissages de ses élèves au regard de la physiologie du système sanguin amènent la stagiaire à inviter nombre d'entre eux à des périodes de récupération. Suivant les recommandations de son enseignant associé, elle attend les élèves convoqués dans le corridor attenant au local de récupération. Elle les accueille dès leur arrivée afin de rendre l'atmosphère chaleureuse et amicale.

Elle demande aux élèves de lui expliquer le contenu et de lui montrer exactement ce qu'ils ne comprennent pas. La récupération se fait sous forme d'échanges et de questionnements. Il y a également un exposé magistral durant lequel la stagiaire utilise des schémas, des exercices et des questions.

La période de récupération permet à la stagiaire de s'approcher d'un élève qui, plus jeune et plus petit que les autres membres de sa classe, en est le souffre-douleur. Elle propose à cet élève de suivre la circulation sanguine sur un transparent qu'elle a déjà utilisé en classe. L'explication se fait sous forme d'échange dialectique.

La stagiaire est satisfaite de cette première expérience de récupération et compte la reproduire. Elle réalise que la dynamique présente dans la récupération permet non seulement aux élèves de poser leurs questions plus facilement que dans le contexte de la classe mais également à l'enseignant de mieux cibler les difficultés. Et cela surtout pour des élèves qui ne posent pas de questions en classe comme l'élève souffre-douleur. Elle déclare qu'il faut donner du temps aux élèves pour comprendre, répondre à leurs questions et offrir, entre autres, des exercices et des mises en situation.

Elle s'interroge toujours sur le meilleur moyen de venir en aide à l'élève souffre-douleur sans donner l'impression qu'il est le « chouchou ». Elle a vécu une situation semblable chez les louveteaux en voulant aider un jeune à prendre sa place. Mais malheureusement, elle lui aurait nui. Elle ne veut donc pas refaire la même erreur.

Entretien 217

Dans une classe de 20 élèves qui ont des problèmes d'apprentissage, de comportements ou d'intégration et qui suivent un cheminement particulier, le stagiaire propose la correction d'un exercice qui devait être terminé en devoir. Cet évènement se produit au cours de la première semaine de stage.

Le stagiaire accueille ses élèves à la porte pour établir de bonnes relations. Comme certains de ses élèves jouent au hockey, il parle de la partie de la veille. Il prend le temps d'installer un climat de calme et s'assure que tous sont prêts à travailler.

La correction débute. Le stagiaire choisit un élève pour lire le premier numéro et un deuxième pour répondre à la question. Comme il vient de faire le tour de ses élèves lors de l'accueil, il sait quels élèves désigner en premier. Les premiers numéros vont bon train. Les élèves suivent et sont attentifs.

Vers le 8^e numéro, le stagiaire réalise qu'il a non seulement mal planifié l'organisation de l'activité, mais également mal prévu le temps nécessaire à sa mise en œuvre. En effet, la correction est monotone et ennuyeuse. Le stagiaire veut accélérer, mais certains élèves ne peuvent suivre et il faut répéter. Au 12^e numéro, le stagiaire décide de ralentir, mais il y a des mécontents qui s'ennuient. Il doit encourager les élèves à poursuivre l'activité. Il table sur le respect que les élèves manifestent les uns envers les autres pour leur demander d'écouter les élèves qui participent à la correction. Également, il circule dans les rangées qui sont placées en rayon autour de la tribune de l'enseignant à la demande des élèves.

Au numéro 15, le stagiaire a de la difficulté à obtenir le silence. Il doit réagir pour ramener l'attention du groupe. Il organise spontanément une compétition amicale entre deux leaders positifs du groupe qui ont la particularité d'aimer généralement attirer l'attention et faire des plaisanteries. Les juges sont les autres élèves et le stagiaire. Cette compétition ramène l'intérêt parmi tous les élèves dans une atmosphère joyeuse.

Le stagiaire réalise qu'il faut planifier davantage ses cours en toute confiance, utiliser différentes stratégies pour soutenir l'attention au cours d'une correction d'exercices et pour briser la routine.

Entretien 228

Dans une classe de math 536 au programme chargé, le stagiaire dépiste une baisse de l'intérêt et de l'attention lorsqu'il explique le produit scalaire entre deux vecteurs. Les élèves se plaignent que le contenu est trop abstrait. Le stagiaire reprend

donc les étapes de sa démonstration. À une question d'un élève lui demandant de faire la preuve algébrique du produit scalaire, le stagiaire répond que la preuve sera exposée au prochain cours. Certains élèves sont déçus et arrêtent de prendre des notes.

Pour répondre aux demandes d'éclaircissement, le stagiaire décide, avec l'accord de son enseignante associée, d'organiser un laboratoire informatique. Le but est de présenter un site Internet animé et coloré qui illustre bien les notions abstraites et qui permet la participation des élèves.

Au cours suivant, les élèves sont heureux de cette initiative; ils participent d'emblée à la présentation qui précède le déplacement vers le laboratoire. Malheureusement, le stagiaire obtient la connexion Internet seulement quelques minutes avant la fin du laboratoire à cause de problèmes techniques. Il peut néanmoins expliquer très rapidement le produit scalaire sans pour autant permettre aux élèves de participer comme il l'avait planifié.

Malgré cette expérience malheureuse, le stagiaire constate que les élèves sont « plus proches » de lui et qu'une nouvelle relation chaleureuse s'est établie. Il déclare que le fait de faire bouger les élèves devrait contribuer à leur apprentissage et espère refaire l'expérience dans une classe qui serait la sienne et dans un environnement informatique qu'il pourra mieux contrôler.

Entretien 239

Durant la distribution de copies d'examen, une élève, une leader négative, prend verbalement la stagiaire à partie en lui disant qu'elle aimerait la voir partir, qu'elle aime mieux l'enseignant associé et qu'elle comprend mieux avec lui. Cette altercation est vive de sorte que tous dans la classe ont entendu. Le silence se fait.

Pendant que les élèves font leur examen, la stagiaire retourne dans sa tête les paroles de l'élève. Elle décide de consulter son enseignant associé. Ce dernier lui

recommande de rencontrer l'élève en privé. Une autre enseignante appuie cette recommandation.

La stagiaire rencontre donc l'élève qui, au départ, semble réticente. La stagiaire explique ses sentiments et demande l'aide de l'élève pour améliorer son cours. L'élève se détend peu à peu et donne une suggestion d'amélioration. Au cours suivant, l'élève participe silencieusement aux travaux en classe. Au bout de deux à trois cours, elle participe davantage : elle répond aux questions de la stagiaire et en pose.

La stagiaire apprend que lorsqu'il y a manque de motivation de la part d'un élève, il vaut mieux le rencontrer pour discuter avec lui, comprendre ce qui se passe et chercher une solution. De la sorte, la motivation de l'enseignant s'en trouve également améliorée.

Entretien 303

La situation décrite s'échelonne sur deux périodes qui ont lieu durant l'avant-dernière semaine de stage. La stagiaire s'intéresse à un élève difficile, introverti et peu intéressé par le français; elle s'attache à lui.

Au cours d'un exercice de grammaire, elle s'assoit près de lui pour l'encourager. Grâce aux réponses qu'il donne à ses questions, elle découvre son faible sentiment d'autoefficacité et comprend ce qui se passe dans sa tête, comment il fonctionne. Elle pressent que cet élève, sous des dehors « grognons » veut être aidé. Une bonne relation s'installe.

L'élève fait le travail demandé en classe et doit le terminer en devoir. La stagiaire constate que la partie faite en classe est bonne; malheureusement, la partie faite à la maison est bâclée. L'élève n'a pas suivi la méthode suggérée par la stagiaire.

La stagiaire constate que, bien que l'élève ait fait le travail demandé, il n'est pas motivé du tout. Elle réalise que cet élève aurait besoin d'un suivi régulier. Elle en discute avec l'enseignante associée, mais aucune solution n'est apportée. Le stage terminé, la stagiaire pense toujours à cet élève, s'interroge sur son action et cherche toujours la meilleure façon d'intervenir pour ce type d'élèves qui donnent « l'envie de se forcer. »

Elle déclare que c'est à l'enseignant d'aller vers l'élève en difficulté, car ce dernier ne se manifestera pas et ne lèvera pas la main pour exprimer ses difficultés. Bien qu'elle soit désemparée face à cette attitude de l'élève, elle pense pouvoir adapter l'expérience acquise à d'autres situations similaires.

Entretien 312

Dans le cadre d'un projet *Cooperatic*, la stagiaire éprouve de la difficulté à intéresser un élève qui parle souvent, dérange les autres élèves et participe peu. Après avoir écrit au tableau et expliqué verbalement le plan de la période, la stagiaire décrit le projet : il s'agit de trouver les règles d'utilisation de l'imparfait et du passé simple à partir de textes fantastiques ou de science-fiction. Par la suite, les élèves doivent composer eux-mêmes un texte fantastique ou de science-fiction. Les élèves se mettent à la tâche et la stagiaire circule dans les rangées pour suivre la progression des travaux. Elle constate que certains élèves ont de bonnes méthodes de travail tandis que d'autres n'en n'ont pas.

La stagiaire observe que l'élève difficile ne travaille pas; il dessine. Elle tente de le responsabiliser en lui disant qu'il doit travailler pour comprendre et aider son équipe. Elle confisque le matériel de dessin et le convoque à une rencontre immédiatement après la période. Plus tard, lorsqu'il est temps de composer le texte, elle aperçoit l'élève difficile qui perd son temps à l'ordinateur.

Lors de la rencontre, elle mentionne ce qui ne fonctionne pas et demande à l'élève des moyens pour remédier à la situation. Après cette rencontre, elle se rend compte que l'élève est plus attentif et tente de s'intégrer dans l'équipe. Toutefois, comme les membres de l'équipe se sont habitués à travailler sans lui, cela ne se fait pas sans peine pour lui.

La stagiaire déclare avoir appris à décoder les comportements des élèves, c'est-à-dire s'ils travaillent ou s'il décrochent, ou encore s'il sont motivés ou non. Elle identifie des pistes de solutions pour son élève difficile dont elle a pu observer l'évolution. Toutefois, elle déplore ne pas avoir de solutions complètes.

Entretien 313

La stagiaire fait difficilement face à une classe de 31 élèves. Ceux-ci sont turbulents, n'écoutent à peu près pas, parlent constamment et participent peu. La stagiaire est découragée; sa propre motivation est au plus bas. À la quatrième semaine du stage, elle décide d'appliquer des mesures disciplinaires. Elle retire du temps dévolu à un contrôle autant de minutes qui seront perdues par l'indiscipline de ses élèves lors d'une présentation qu'elle doit leur faire. À la correction de ce contrôle, elle constate que les élèves n'ont majoritairement pas compris certaines notions ce qui met en cause son enseignement.

Suivant les conseils de son enseignant associé, la stagiaire écrit de façon précise et très détaillée toute la planification du cours suivant, planification qu'elle répète seule plusieurs fois. Les mots-clés de sa présentation sont surlignés pour pouvoir les retrouver plus rapidement et facilement. Grâce à cette préparation, elle se rend compte de ce qui cloche et y remédie aussitôt. Elle se documente dans le but d'illustrer le contenu et de l'étoffer par des anecdotes, et prépare également des activités interactives. Elle se présente dix minutes avant le cours suivant afin de

préparer son matériel. Elle est sûre d'elle, son cours étant bien présent dans sa tête comme si elle l'avait déjà donné au moins une fois.

Elle réussit à intéresser ses élèves. Elle constate que son manque de fermeté et sa propension à improviser a permis jusqu'alors aux éléments dérangeants de la classe de prendre la place au détriment des élèves disciplinés. De plus, sa grande préparation lui a permis de rendre son cours vivant. Sachant parfaitement ce qu'il convient de dire et de faire à tout moment, elle peut davantage repérer les comportements dérangeants et y remédier avant que la situation de dégénère.

Entretien 322

Dans une classe de français, la stagiaire organise un projet lié à l'époque médiévale que les élèves viennent de voir en histoire. Ce projet, qui s'échelonne sur deux périodes, comprend des activités de révision des participes passés et la rédaction d'un texte. Par équipes de deux, les élèves doivent s'informer sur un personnage de cette époque et le décrire.

La majorité des équipes fonctionnent bien. Des équipes semblent toutefois avoir de la difficulté à se mettre au travail, car des élèves ne travaillent pas et se fient à leur coéquipier. Après avoir exhorté ces élèves à se mettre au travail, la stagiaire observe qu'une meilleure répartition du travail s'opère. Deux élèves qui habituellement sont lents à se mettre à l'ouvrage semblent bien travailler. La stagiaire les félicite. Elle ramasse les travaux en vue de la correction. Elle constate que le travail soumis par les deux élèves ne satisfait pas aux exigences.

La stagiaire pensait que le fait d'organiser des activités liées à l'histoire médiévale activerait la motivation des élèves. Elle constate que ce n'est pas le cas pour tous les élèves puisque les deux élèves mentionnés n'ont pas été motivés d'emblée. Par contre, leur motivation s'est améliorée en cours de travail.

À la remise des travaux, les deux élèves qui ont été félicités sont manifestement déçus de leur note. Ils s'attendaient à avoir davantage puisque la stagiaire les avait félicités. La stagiaire apprend qu'il faut être clair et précis dans les rétroactions données aux élèves. De plus, elle réalise qu'une bonne participation en équipe n'est pas un gage de réussite et qu'il faudra suivre davantage la progression des travaux en classe.

Entretien 327

Dans le cadre du programme d'enseignement de l'histoire par objectifs, le stagiaire doit de façon récurrente demander aux élèves de faire le même type d'exercices. Il demande à ses élèves de faire ces exercices à chaque cours durant une période de 20 minutes et constate qu'une grande partie des élèves sont démotivés.

En circulant dans les rangées pour répondre aux questions des élèves, le stagiaire s'approche des élèves qui tardent à se mettre au travail. Un groupe à l'arrière de la classe retient son attention. Il les incite à travailler et reste à côté d'eux tant qu'ils ne se mettent pas au travail. Il leur explique qu'ils dérangent les autres élèves.

Le stagiaire s'interroge sur la cause de ce comportement et l'attribue à la monotonie des exercices. Il réalise que la répétition des exercices nuit à la motivation des élèves et, *a fortiori*, à sa propre motivation. Dans le contexte du renouveau pédagogique, il s'interroge sur l'efficacité de l'enseignement traditionnel. Il pense que le choix des activités est déterminant pour soutenir la motivation.

Il conçoit une feuille de révision en prévision d'un examen et invite les élèves à deux séances de récupération. Il traite cet examen, la feuille de révision et les récupérations comme des occasions d'apprendre. Les élèves apprécient ces initiatives. Selon le stagiaire, les élèves aiment s'avoir à quoi ils s'attendent. Cet élément est bien ressorti des évaluations que le stagiaire a recueillies au terme de son stage. Le

stagiaire déclare avoir appris grâce à ses réflexions et aux commentaires reçus de la part des élèves.

Entretien 345

Dans un cours de français, l'enseignant associé remet d'entrée de jeu aux élèves les résultats qu'ils ont eu préalablement à un examen difficile. La stagiaire doit enchaîner avec le théâtre. Elle a décidé de le faire en posant une question : qu'est-ce que c'est pour vous le théâtre?

Elle obtient peu ou pas de réponses. Elle perçoit un malaise : les élèves, absorbés par leurs résultats, ne sont pas prêts pour aborder le théâtre. Elle leur demande ce qui ne va pas et leur laisse du temps pour s'exprimer. C'est alors qu'un élève se plaint de l'inutilité du théâtre; d'autres élèves se joignent à lui. Une discussion s'en suit au cours de laquelle la stagiaire tente d'apporter des exemples concrets et près des élèves démontrant ainsi l'utilité du théâtre.

Après cette discussion qui a permis aux élèves de « se vider le cœur », ceux-ci sont plus ouverts à recevoir l'introduction au théâtre que la stagiaire a préparée. Il s'agit de comparer un extrait d'une pièce de théâtre à laquelle ils assisteront à un extrait d'un roman afin d'en recenser les similitudes et les différences. La stagiaire désire faire comprendre aux élèves par cette activité qu'ils ont déjà des connaissances sur le théâtre.

La stagiaire est satisfaite de son expérience et déclare avoir appris de nouvelles façons de présenter l'utilité du théâtre. Elle mentionne également l'importance d'une planification précise de manière à prévoir ce que les élèves apporteront comme réponses à ses questions et, également, ce qu'ils poseront eux-mêmes comme questions.

APPENDICE D

CODAGE

D¹ GRILLE DE CODAGE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION ET DES FORUMS DE DISCUSSION

D² COMPARAISON DES SOUS-PROCESSUS ET CROYANCES APPARAISSANT DANS LES ENTRETIENS ET LES FORUMS

D³ GRILLE DE CODAGE DES INVENTAIRES DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION

D⁴ GRILLE DE CODAGE DES QUESTIONS 5 ET 6 DU QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES FORUMS DE DISCUSSION

D⁵ EXEMPLE D'UNE LISTE DE DÉSACCORDS ENTRE CODEURS

GRILLE DE CODAGE DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION ET DES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION AU REGARD DE L'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE DU STAGIAIRE

1 AUTO - Établissement

Le stagiaire décide des retombées (plus ou moins spécifiques) de son apprentissage ou choisit les résultats qu'il désire atteindre par son action. Toute unité de sens témoignant des objectifs ou intentions (plus ou moins spécifiques) liés à son apprentissage déterminés avant ou pendant l'action. Le stagiaire décrit ce qu'il veut faire : je voulais...; je veux...; il fallait que je ...; il faut...; pour...; je m'étais fixé...; je me fixe...; j'essaie...

Exemple : *Bien, je voulais comme essayer c'était quoi, justement travailler par compétences. Ce n'était pas nécessairement viser les objectifs ou les petites connaissances, mais viser plutôt comme apprendre à travailler avec méthode, ou des choses comme ça.*

2 AUTO - Planification

Le stagiaire sélectionne des stratégies, des méthodes ou des actions permettant (ou non) d'atteindre les buts qu'il se fixe. La planification stratégique fait référence à des actions du stagiaire qui ont été planifiées à l'avance, c'est-à-dire avant la tenue du cours.

Exemple : *Donc, j'ai décidé que je me lançais quand même, que je l'essayais, au pire, je me plante c'est tout, je me serai plantée là, et je ne le ferai plus, ça fait que je préparais mes petits cartons, je suis arrivée au cours j'avais écrit au tableau mon plan, mais juste activité d'équipes au tableau, j'avais rien d'autre. On a corrigé le devoir, euh après, j'ai dit : tout le monde debout...*

3 AUTO – Autoefficacité

Le stagiaire s'exprime à propos de sa propre capacité d'apprendre ou de performer.

Le stagiaire s'exprime sur ses capacités non seulement à soutenir la motivation, mais également à enseigner. Ses capacités relativement à sa discipline (la chimie, le français, etc.) sont incluses également dans ce code. En effet, l'autoefficacité relative à une discipline soutient le sentiment d'autoefficacité à enseigner et à soutenir la motivation. On ne peut se sentir autoefficace à enseigner quelque chose qu'on maîtrise mal.

Exemple : *J'étais comme plus sûre, Ça allait bien, toutes les transitions entre les différentes parties se faisaient bien, parce que je les savais super bien.*

4 AUTO - Orientation

Le stagiaire témoigne du fait que son apprentissage vise la maîtrise de savoirs déclaratifs et de savoirs d'action, ou la domination de la compétition.

Exemple : *Justement des élèves, il faut que chaque, soit que je continue comme ça, puis l'examen, les questions d'examen, c'est leur problème à eux autres, je me dis : ça n'a pas de bon sens, non plus, c'est question d'une certaine gestion de classe que tu veux maintenir, c'est sûr que c'est leur faute, ce n'est pas juste le fait que ton enseignant associé passe et qu'il voit que personne n'écoute non plus, là, c'est une question personnelle, tu veux qu'ils trouvent ça intéressant.*

5 AUTO - Intérêt

Le stagiaire s'exprime à propos de sa motivation dans ses efforts d'apprentissage (intrinsèque, extrinsèque, amotivation).

Exemple : *Bien, je trouve souvent que ça donne un sentiment d'insatisfaction, pas dans le sens où je ne suis pas satisfaite d'être enseignante, au contraire j'adore ça, c'est le genre d'élèves qui me donne envie de me forcer.*

6 AUTO – Centration de l'attention

Le stagiaire s'exprime à propos de ses actions visant à réduire ou éliminer les distractions qui peuvent survenir durant son apprentissage, ou encore à propos de ses efforts d'engagement actif dans la tâche d'apprentissage. Les distractions incluent les affects comme le stress.

Le stagiaire décrit la manière dont il contrôle son action et ses pensées. En réponse à la question *À quoi penses-tu pendant que tu fais cela*, le stagiaire répond : *Il faudrait que je fasse cette table-là, donc je la fais tout de suite au tableau pour ça... Je veux faire ce numéro-là avec mes élèves dans le livre, donc mon livre est ouvert à la page pour ce numéro-là.*

7 AUTO – Auto-instruction

Le stagiaire se dit mentalement la façon de procéder pendant une tâche d'apprentissage. Le stagiaire se dit mentalement des directives. Le stagiaire s'encourage.

Le stagiaire décrit l'élaboration d'images mentales. (Je me vois en train d'enseigner ou de faire ceci ou cela)

Souvent, c'est en répondant à la question : *Pendant que tu fais ceci ou cela, à quoi penses-tu?*

Exemple : *Ce que je pense c'est premièrement d'essayer de trouver ce qu'elles ne comprennent pas. Est-ce qu'elle ne comprennent pas la réaction, le titre,*

les produits à utiliser. Je me pose ces question-là afin d'orienter mon questionnement.

Exemple : *Je me dis elle a peut-être pas digéré, mais je laisse... aller, dis-toi que ça va revenir.*

8 AUTO - Monitoring

La conscience du stagiaire des actions des élèves. Le stagiaire, en cours de tâche d'apprentissage, prend conscience de ses progrès ou de l'absence de progrès en fonction des buts fixés. Le stagiaire observe et prend note des aspects précis de sa performance, des conditions qui la sous-tendent et des effets qu'elle produit. Ainsi, le stagiaire observera l'effet de ses actions sur ses élèves.

Exemple de monitoring : les élèves écoutent ou sont dissipés.

Autre exemple : *Bien, il me regardait, dès que j'arrivais il faisait hum, il faisait un genre de petit gémissement, mais en même temps, c'est pas parce que c'était personnel ou quoi que ce soit, parce qu'il venait souvent me parler avant le début du cours, en tant que personne, il m'appréciait, c'était le fait de travailler qui posait problème.*

On inclut donc dans le monitoring toutes les actions des élèves. Certaines actions du stagiaire qui sont très liées aux actions de l'élève et qui ne demandent pas une grande dépense d'énergie ou un grand investissement. Exemple d'action du stagiaire : j'ai regardé ce qu'ils avaient fait. Parce que pour être en mesure d'observer (ce qui est l'essence du monitoring) il faut regarder, il faut voir : je regarde, j'ai regardé, j'ai vu.

9 AUTO - Autoévaluation

Le stagiaire compare de l'information issue de son monitoring avec les buts qu'il poursuit ou des normes qu'il cherche à atteindre ou se compare avec les autres

stagiaires ou toute autre personne. Dans le cas du soutien à la motivation : les élèves étaient motivés ou non. Les élèves ont apprécié. Ou encore : les élèves travaillent ou rechignent.

Le stagiaire décrit le problème relatif à la motivation. Il peut parler des élèves : types d'élèves (attentifs, distraits, avec problèmes de comportement, etc.). Il peut parler de la matière (notions abstraites, difficiles, de peu d'intérêt, etc.).

Exemple : *Mais en même temps, je ne savais pas exactement comment il allait réagir d'une fois à l'autre, j'ai appris vraiment, j'ai essayé des choses finalement, c'était la première fois que j'avais ce genre d'élève dans ma classe.*

10 AUTO - Attributions

Le stagiaire identifie la cause des résultats ou de sa performance. Il peut s'agir d'une cause sur laquelle il a ou non de l'influence.

Exemple : *Bien, moi, comment j'ai fait pour apprendre, bien je pense que j'ai appris ce que j'ai essayé, je pense que j'ai appris par moi-même. J'avais des connaissances sur le fait d'un projet, mais j'ai appris à en faire un en l'essayant par l'expérimentation.*

11 AUTO – Autoréactions

Le stagiaire exprime ses réactions affectives à propos de ses résultats.

Exemple : *J'étais fier de moi, c'est comme si j'avais accompli quelque chose, que je voulais, un petit problème mais moi, ça m'avait touchée là quand même, assez profondément. Mais en me faisant dire par [...] quelqu'un qui a des années d'expérience que j'avais bien réglé le problème, ça m'a fait un petit velours. [...] J'étais fier de lui dire (à mon enseignant associé) que ça a vraiment bien marché,*

regarde ce qu'ils m'ont fourni comme documents, c'était une fierté pour moi, ça marcherait pas, mais ça marche.

12 AUTO - Adaptativité

Après avoir identifié l'origine de ses erreurs, le stagiaire adapte sa performance ultérieure. Tout énoncé qui relate un effort d'adaptation du stagiaire à son environnement qu'il ait fait une erreur ou non. En effet, le stagiaire peut s'exprimer seulement sur son adaptation. L'identification des erreurs ou l'origine des erreurs peut être omise ou passée sous silence.

Exemple : *Ça peut me servir aussi pour une autre activité.*

L'énoncé d'adaptativité peut suivre un énoncé de monitoring. En effet, le stagiaire observe son environnement (les réactions des élèves) et décide de changer sa planification.

Un énoncé d'adaptativité peut parfois débiter par un « donc ».

Exemple : Le stagiaire observe que ses élèves sont dissipés (c'est le monitoring). Il décide de changer sa planification. Il avait prévu faire une activité et donne plutôt aux élèves du temps pour faire leur devoir parce qu'il pressent que les élèves ne feraient pas l'activité prévue de toute façon.

Exemple : *En essayant des choses, j'ai vu comment il réagissait, il y a des choses que je n'avais jamais faites, j'ai vu que ça fonctionnait bien, des fois, comme je disais tantôt, j'ai vu qu'il fallait ne pas trop rester avec lui, ça commençait vraiment à l'énerver alors qu'au début, j'étais un peu trop souvent sur son dos, j'ai vu que lui, c'est pire. Petit à petit, finalement en le faisant, j'ai appris à doser les interventions pour pas l'agacer, pour pas empirer la situation, pour ne pas empirer la situation, j'ai appris vraiment en faisant des choses puis en voyant la réaction de l'élève finalement.*

AUTO - Phase Planification

La phase de planification réfère aux croyances et aux processus d'influence qui précèdent l'action (établissement des buts, planification stratégique, croyances d'autoefficacité, orientation des buts, intérêt intrinsèque) et permettent de créer les conditions lui étant nécessaires.

On met dans ce code tout ce qu'on ne réussit pas à coder dans les sous-processus de cette première phase.

AUTO - Phase Exécution

La phase de contrôle d'exécution implique des processus qui surviennent en cours d'action et affectent la concentration et la performance (centration de l'attention, auto-instructions/imagerie, monitoring de soi).

On met dans ce code tout ce qu'on ne réussit pas à coder dans les sous-processus de cette deuxième phase.

AUTO - Phase Autoréflexion

L'autoréflexion implique des processus intervenant après l'action (autoévaluation, attributions, autoréactions, adaptativité) et influençant les réactions de l'apprenant au regard de cet apprentissage. Cette évaluation que l'autoévaluation implique, en retour, influence la planification relative aux efforts subséquents d'apprentissage, complétant ainsi le cycle de l'autorégulation.

On met dans ce code tout ce qu'on ne réussit pas à coder dans les sous-processus de cette dernière phase.

AUTO - NON CODÉ

Élément de l'entrevue qui n'est pas pertinent à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation.

COMPARAISON DES SOUS-PROCESSUS ET CROYANCES RERÉRÉS DANS
LES ENTRETIENS D'EXPLICITATION ET LES FORUMS ÉLECTRONIQUES
DE DISCUSSION

Établissement des buts

Énoncés	Entretiens	Forums
Buts distaux vagues	√	√
Buts distaux précis	√	√
Buts proximaux vagues		
Buts proximaux précis	√	√

Planification stratégique

Énoncés	Entretiens	Forums
Sollicitation de savoirs théoriques	√	√
Sollicitation de savoirs pratiques	√	√
Recours à la culture personnelle du stagiaire	√	
Convergence des savoirs dans l'action	√	√

Sentiment d'autoefficacité

Énoncés	Entretiens	Forums
Ce qui soutient le sentiment d'autoefficacité		
Connaissances disciplinaires	√	
Expériences d'enseignement	√	
Bonne préparation de cours	√	√
Offrir des activités intéressantes	√	√
Regard positif de l'enseignant associé	√	
Ce qui nuit au sentiment d'efficacité		
Manque de connaissances disciplinaires	√	√
Manque d'expérience	√	√
Être vu et observé	√	

Intérêt

Énoncés	Entretiens	Forums
Ce qui soutient l'intérêt		
Contact avec les jeunes	√	√
Partager ses connaissances	√	
Activités intéressantes	√	√
Ce qui nuit à l'intérêt		
Contenu disciplinaire		√

Orientation des buts

Énoncés	Entretiens	Forums
Question d'estime personnelle	√	

Centration de l'attention

Énoncés	Entretiens	Forums
Organisation de son matériel et de ses notes	√	
Établissement d'un lien visuel et auditif permanent	√	
Focalisation de l'attention sur des comportements de l'élève	√	

Auto-instruction

Énoncés	Entretiens	Forums
Interrogation sur la conduite à tenir	√	
Énoncés de directives	√	
Respect de consignes	√	
Instauration d'un climat propice au travail	√	
Encouragements	√	

Monitoring

Énoncés	Entretiens	Forums
Présence de motivation		
Efforts des élèves et travail	✓	✓
Questions des élèves et liens pertinents	✓	✓
Écoute attentive	✓	✓
Participation	✓	✓
Regard	✓	
Silence ou discussion lorsque nécessaire	✓	✓
Manifestation concrètes d'attention (souligner, prendre des notes)	✓	
Avancement du travail personnel	✓	
Sentiments positifs	✓	
Absence de motivation		
Piètre engagement de l'élève	✓	✓
L'élève rechigne	✓	✓
Pas de question	✓	
Regard, soupir,	✓	
Commentaires et rires	✓	✓
Distracted	✓	
Sentiments négatifs	✓	
Ne voit pas l'utilité de l'activité		✓
Piètre engagement de l'élève	✓	✓

Autoévaluation

Énoncés	Entretiens	Forums
Réussite	✓	✓
Normes personnelles	✓	✓
Normes extérieures	✓	
Évaluation de l'intérêt des activités	✓	✓
Évaluation de la qualité de son action	✓	✓
Échec		✓

Autoréactions

Énoncés	Entretiens	Forums
Satisfaction	√	√
Étonnement	√	
Déception	√	√
Frustration	√	
Culpabilité		√

Attributions

Énoncés	Entretiens	Forums
Sollicitation de savoirs théoriques	√	
Sollicitation de savoirs pratiques	√	
Recours à la culture personnelle du stagiaire	√	
Convergence dans l'action	√	√

Adaptativité

Énoncés	Entretiens	Forums
Attitudes	√	
Préparation	√	√

GRILLE DE CODAGE DES INVENTAIRES DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION ET DES FORUMS DE DISCUSSION AU REGARD DU SOUTIEN À LA MOTIVATION

1.0 Enseignants

Dans le code « Enseignants », y aller de façon restrictive. Ne conserver dans ce code que les énoncés qui font référence à l'enseignant seul. Dès que le mot « élèves » apparaît, se demander si on ne peut pas coder l'énoncé ailleurs que dans « enseignant ». Exemple : Tous les énoncés relatifs aux attentes de l'enseignant (Avoir des attentes élevées pour les élèves) sont codés dans « Autoefficacité-Contrôlabilité »

Exemple d'énoncé à classer dans le code « Enseignant »: Le stagiaire qui cherche à instaurer une bonne relation avec ses élèves. Une bonne relation aide à la motivation. Cette relation peut jouer sur chacun des autres déterminants liés à la motivation.

2.0 Sentiment d'autoefficacité et perception de la contrôlabilité

L'autoefficacité se réfère à la confiance de l'élève envers ses capacités à accomplir des activités scolaires.

La perception de la contrôlabilité est liée aux attributions de l'élève quant aux causes de ses échecs ou de ses succès. Exemple : l'intelligence, l'effort, la difficulté d'une tâche et la chance.

Exemple : Le stagiaire désire rencontrer une élève individuellement.

En rencontrant l'élève individuellement, l'enseignant démontre que l'élève est important. Il le rencontre pour discuter de difficultés : soit des difficultés d'apprentissage (l'élève ne comprend pas; il ne réussit pas à faire un problème par exemple) ou des difficultés comportementales (l'élève n'écoute pas en classe; il est dissipé). Dans les deux cas, l'enseignant rencontre l'élève pour mettre à jour les

éléments qui nuisent à sa motivation ou pour discuter d'éléments qui pourraient la soutenir.

3.0 Orientation des buts

Un but représente la raison pour laquelle l'élève s'engage dans une activité. L'élève peut poursuivre deux types de buts : des buts de maîtrise (l'augmentation de la compétence) et des buts de performance (la démonstration de la compétence).

Exemple : une stratégie visant à valoriser l'importance d'apprendre en soi. Le stagiaire qui insiste sur le fait que les erreurs sont permises. Le stagiaire qui instaure un climat de travail propice à l'apprentissage.

4.0 Perception de la valeur de l'activité

L'attrait qu'exerce l'activité proposée aux yeux de l'élève.

4.1 Importance de l'activité

Pertinence subjective de l'activité au regard du concept de soi qui rassemble l'ensemble des perceptions nourries par les expériences et l'environnement. L'élève perçoit une activité comme étant importante si celle-ci satisfait à des besoins personnels où si elle confirme des traits ou des aspects saillants du concept de soi, comme la masculinité ou la féminité, ou encore la compétence dans certains domaines.

Exemple : Une stratégie axée sur les sports pour plaire aux sportifs.

4.2 Utilité de l'activité

Contribution à l'atteinte de buts immédiats ou éloignés. Cette composante se rapproche donc du construit de la motivation extrinsèque.

Exemple : Montrer la pertinence de l'apprentissage dans le présent, ce qui revient à dire que ce qu'on fait est utile. Le mot apprentissage est pris ici dans le sens

de résultat d'un apprentissage. Ce que je fais me sera utile dans la vie de tous les jours ou pour faire un autre apprentissage.

4.3 Intérêt de l'activité

Plaisir immédiat éprouvé par l'élève dans l'accomplissement d'une activité. En ce sens, cette composante est similaire au construit de la motivation intrinsèque. Exemple : Prendre des exemples du vécu de l'élève pour compléter les apprentissages. L'enseignant utilise des exemples du vécu de l'élève pour rendre le cours plus intéressant.

Exemple : Dans un problème qui consiste à calculer la vitesse d'un véhicule, il prendra la vitesse d'un vélo et non pas d'une voiture parce que la plupart des élèves n'ont pas encore de voiture.

4.4 Coût de l'activité

Les aspects négatifs de l'accomplissement de l'activité. Exemple : l'effort, l'anxiété liée au risque de l'échec et l'obligation d'abandonner certaines autres activités par manque de temps.

Exemple : Le stagiaire donne du temps en classe pour faire des travaux. Dans ce cas, le stagiaire désire réduire l'effet de la composante coût.

Recommandation

Se demander en tout premier lieu : est-ce que l'énoncé est pertinent à l'élève (sa compétence, son autoefficacité) ou à l'activité.

GRILLE DE CODAGE DES QUESTIONS 5 ET 6 DU QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION

5. APPORT

5.1 Soutien

Le stagiaire obtient du soutien, du réconfort ou de l'aide de ses pairs. Il obtient du réconfort, des encouragements à continuer. Il se sent solidaire. Ses décisions et actions sont approuvées par les pairs. Le stagiaire se rend compte que d'autres stagiaires vivent ses problèmes. Il n'est pas seul à éprouver des difficultés.

5.2 Échange d'idées et d'expériences

Échange avec les pairs. Partager des expériences. Communication avec les pairs. Collaboration entre les stagiaires. »

5.3 Nouvelles idées d'intervention

Le stagiaire découvre de nouvelles idées d'intervention dans sa classe. Le stagiaire reçoit des conseils. Le stagiaire reçoit des réponses à ses questions. Il obtient des pistes de solution. Comment résoudre son problème.

5.4 Situations vécues par les autres

Le stagiaire découvre dans les forums des situations nouvelles pour lui. Des situations qu'il ne vit pas lui-même. Il enrichit son bagage par les expériences des autres stagiaires.

5.5 Réflexion du stagiaire

Le forum permet au stagiaire d'exposer ses idées, de bien cerner son problème et d'y réfléchir. L'effort d'écrire permet de clarifier les idées.

5.6 Apport négligeable

Le stagiaire a écrit : nil, aucun, peu de chose, pas grand chose.

L'absence de réponse n'est pas incluse dans cette catégorie.

5.7 Être utile

Le stagiaire se sent utile. Il partage son expérience.

6a. MOTIVATION

6a.1 Pondération

Les points attribués pour la participation aux forums. Également toutes les considérations concernant les exigences demandées pour écrire les messages. L'obligation de participer aux forums dans le cadre d'un cours.

6a.2 Curiosité pour les autres écoles

Le stagiaire s'informe de ce qui se passe dans les autres écoles. Il veut savoir comment se débrouillent ses amis et les autres stagiaires. Il s'intéresse à ce que les autres stagiaires vivent. Il voit que les autres stagiaires vivent des problèmes.

6a.3 Besoin de se confier

Le stagiaire a besoin de se confier.

6a.4 Rétroaction

Le stagiaire obtient des rétroactions de gens dans l'action. Il obtient des réponses à ses messages, des conseils, des trucs utiles, de l'aide. Il obtient une solution ou des pistes de solution à son problème.

6a.5 Messages intéressants

Les messages sont intéressants. La participation des autres stagiaires. Sujets et problématiques différents. Le contenu des messages. Les qualités des messages : pertinence, sérieux, humour.

6a.6 Je ne suis pas seul(e)

Le stagiaire réalise qu'il n'est pas le seul à affronter des problèmes. Les autres stagiaires vivent des problèmes similaires au sien.

6a.7 Partage d'expériences

Les stagiaires s'entraident. Le stagiaire veut aider un autre stagiaire.

6a.8 Peu ou pas de motivation

Il y a peu ou pas d'éléments qui ont soutenu la motivation du stagiaire à intervenir dans les forums.

6a.9 Inclassable

Énoncés impossibles à classer

6b. FREIN

6b.1 Manque de temps

Le stagiaire manque de temps pour lire les messages des autres stagiaires et pour intervenir dans les forums. Le stagiaire a beaucoup d'autres travaux à faire. Le stage est exigeant.

6b.2 Nombre de messages

Il y a beaucoup de messages. Trop de messages. Il est difficile de choisir les messages à lire parce qu'il y en a trop.

6b.3 Règles et pondération

Tout ce qui a trait à la tâche demandée, aux exigences : nombre de messages exigés, pendant x semaines, etc. La pondération est un frein. Les stagiaires écrivent des messages pour satisfaire aux exigences et pour s'en débarrasser. Le stagiaire

arrête d'intervenir lorsqu'il a obtenu le maximum de points. Le stagiaire est obligé d'écrire un nombre précis de messages.

6b.4 Rien à dire

Le stagiaire n'a pas de problème à raconter. Il ne veut pas répéter ce qui a déjà été dit, raconté ou décrit. Il n'a pas d'idées.

6b.5 Manque de moyens

Le stagiaire n'a pas toujours accès aux forums, à Internet. Problèmes techniques : bogue. Manque de matériel. Ordinateur défectueux. Difficulté avec Internet. Impossibilité d'envoyer un message ou de répondre. Ennuis techniques ou matériels.

6b.6 Aucun

Le stagiaire n'a rencontré aucun frein à sa motivation à intervenir dans les forums.

6b.7 Ce n'est pas intéressant

Manque d'intérêt. Les forums ne sont pas intéressants en général. Le peu d'intérêt de la chose.

6b.8 Pas de réponses

Le stagiaire n'obtient aucune réponse à ses messages.

6b.9 Autres

Tous les autres énoncés.

EXEMPLE D'UNE LISTE DE DÉSACCORDS

tiré du codage de l'entretien d'explicitation 111 (Mars 2006)

Ligne	A	B	Explication
683	Monitorage	Attributions	Description de ce que les élèves font, donc monitoring. Le stagiaire fait une attribution lorsqu'il attribue la réussite ou l'échec d'une stratégie à une cause. On peut supposer que l'attribution commence par « parce que », mais pas tout le temps.
757	Monitorage	Attributions	Description de ce que les élèves font, donc monitoring.
801	Monitorage	Attributions	Description de ce que les élèves font : ils prennent des notes. Ce n'est pas une attribution bien que l'énoncé commence par « parce que ». En effet ce n'est pas l'explication de l'origine d'un apprentissage du stagiaire ou de la réussite d'une stratégie utilisée par lui. Il n'a pas réussi parce que les élèves prennent des notes. Il peut simplement voir que les élèves suivent parce qu'ils prennent des notes.
973	Monitorage	Autoévaluation	Le stagiaire observe que les parents parlent de son projet. Les parents trouvent le projet intéressant. Il n'évalue pas son projet. Pas encore. L'autoévaluation vient normalement après le monitoring. le monitoring donne des arguments pour faire l'autoévaluation. Ici, on a le fait que les parents ont entendu parlé du projet.
1138	Monitoring	Attributions	Description de ce que les élèves font : tous les élèves en général tiennent compte des commentaires du stagiaire.

Le monitoring est la description de ce que les élèves font.

Pour avoir une attribution, il faut que ça soit clairement dit dans le texte que le stagiaire attribue lui-même la réussite ou l'échec du soutien à la motivation à une action qu'il a entreprise, qu'il n'a pas entreprise, ou encore à une circonstance qui est de son ressort (J'aurais dû me préparer davantage) ou qui n'est pas de son ressort (la journée de la semaine).

Autre indice. Généralement, les attributions apparaissent tardivement dans l'entrevue. Au cours des questions « En quoi il a appris », « Comment il a appris ». (Par exemple, ligne 1220 : je pense que j'ai appris par moi-même.) ou « Comment il sait qu'il a appris ». Ces trois questions servent à faire ressortir les processus d'autoévaluation, d'attributions et d'adaptativité. Malheureusement, ces quelques indices ne sont pas toujours fiables. Ce ne sont que des indices. Le stagiaire ne répond pas toujours correctement aux questions.

	A	Ligne	Explication
872	Autoévaluation	adaptativité	Le stagiaire réfléchit sur son action. Il réalise que ses idées sont bonnes. Il émet ainsi un jugement de valeur sur ses actions passées. L'adaptativité consiste à prendre ses actions et à les adapter à une situation à venir. Dans ce cas-là, le stagiaire ne pense pas au passé mais à l'avenir.
897	Autoévaluation	auto-instructions	Les auto-instructions sont des directives que le stagiaire se donne en cours d'action. il se dit ce qu'il doit faire. Dans ce cas-ci, bien que le stagiaire ait dit dans l'entrevue (bien je me dis bon...) il est en train d'évaluer. (tous les éléments sont là.) Habituellement, les auto-instructions apparaissent en réponse à la question « À quoi tu penses » mais en cours de travail. Ici, il est vrai que le stagiaire répond à la question « À quoi tu penses », mais il regarde en même temps une vidéo du cours qu'il a donné. Il n'est donc pas en cours d'action. Il est en mode réflexion (3 ^e phase de l'autorégulation).
919	Autoévaluation	attributions	Le stagiaire énumère ce qui a bien fonctionné dans son cours. Il ne réfléchit pas encore sur l'origine de son succès ou de ses erreurs. L'adaptativité devrait venir après l'autoévaluation. Par exemple, ligne 1116 : « je n'ai pas été assez clair, peut-être qu'ils n'avaient pas pris de notes durant le laboratoire. »

Les processus d'autoévaluation, d'attributions et d'adaptativité sont présents aux trois questions-clés qui sont posées au stagiaire en fin d'entrevue. Il se peut également que ces processus soient avancés à d'autres moments.

APPENDICE E

E¹ GRILLE DE CODAGE ÉMERGENTE DES INVENTAIRES DES STRATÉGIES
DE SOUTIEN À LA MOTIVATION AVEC EXEMPLES

E² FRÉQUENCES DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION PAR
CATÉGORIES

GRILLE DE CODAGE ÉMERGENTE DES INVENTAIRES DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION

N°	CODES	EXEMPLES
1.0	ENSEIGNANT	
1.1	Relation enseignant-élèves	Établir une bonne relation dès le tout début, auprès de mes élèves.
1.2	Intérêt pour les élèves	M'intéresser aux élèves, pas seulement à la matière.
1.3	Activités parascolaires	Faire des activités parascolaires avec mon groupe.
1.4	Personnaliser les contacts	Leur parler, les nommer par leur nom.
1.5	Accueil- sourire	Accueillir mes élèves avec un sourire.
2.0	AUTOEFFICACITÉ- CONTRÔLABILIÉ	
2.1	Renforcements	
2.1.1	Encouragements verbaux	Encourager les élèves à travailler en classe.
2.1.2	Renforcements matériels	Donner des récompenses quand ils travaillent bien.
2.1.2.1	Renforcements matériels ad hoc	
2.1.2.2	Systèmes structurés	Établir un système de récompenses pour les bons comportements et le travail bien fait.
2.1.3	Rétroactions	
2.1.3.1	Rétroactions ad hoc	Faire de la rétroaction positive.
2.1.3.2	Suivi	Souligner à l'élève en difficulté lorsqu'il fait des progrès, qu'il comprenne bien de façon à lui montrer qu'il ne fait pas que des erreurs.

N°	CODES	EXEMPLES
2.0	AUTOEFFICACITÉ- CONTRÔLABILITÉ	
2.2	Interventions spécifiques	
2.2.1	Périodes de récupération	Proposer beaucoup de périodes de récupération aux élèves qui semblent découragés. (C'est plus facile un à un de motiver un élève à continuer).
2.2.2	Enseignement individualisé	
2.2.3	Rencontres individuelles	Entrevue individuelle pour un élève démotivé.
2.2.4	Disponibilité de l'enseignant	Accueillir les élèves en tout temps.
2.3	Apprentissage	
2.3.1	Rythme d'apprentissage	Ajuster le niveau de difficultés de la tâche aux élèves (pas trop facile, ni trop difficile).
2.3.2	Structuration des activités	
2.3.2.1	Établissement de buts	Fixer des buts clairs et réalistes aux élèves.
2.3.2.2	Consignes, règles	Fournir des consignes claires et précises.
2.3.3	Responsabilisation	Demander leur collaboration.
2.3.3.1	Donner des responsabilités	Donner des responsabilités aux élèves.
2.3.3.2	Liberté et autonomie	Donner aux élèves un sentiment d'autonomie pendant une activité.
2.3.4	Stratégies d'apprentissage	Enseigner des stratégies cognitives et métacognitives pour outiller mes élèves et leur permettre de travailler efficacement.
2.4	Enseignement par les pairs	Permettre aux élèves plus forts d'aider ceux ayant des difficultés.
2.6	Les élèves sont importants	Leur montrer qu'ils sont importants à nos yeux en s'intéressant à ce qu'ils font.
2.8	Modelage	Donner des exemples des bons travaux des élèves.
2.8.1	Modèle pour les élèves	Parler de moi, par rapport à une œuvre.
2.9	Évaluations formatives.	Éval. form. permettant aux élèves de se situer face à leurs apprentissages et identifier leurs besoins.

N°	CODES	EXEMPLES
3.0	ORIENTATION DES BUTS	
3.1	Buts de maîtrise ou de performance	Mettre l'accent sur la participation active et non sur la performance.
3.2	Climat de travail	Créer un climat d'apprentissage agréable « apprendre n'est pas un fardeau! ».
4.0	VALEUR DE LA TÂCHE : utilité	
4.1	Utilité à court et à long terme	Bien annoncer aux élèves pourquoi on fait telle activité et à quoi elle servira.
4.2	Donner du sens	Faire quelque chose ayant une signification réelle pour le jeune.
4.3	Liens avec la vie réelle	Relier la matière avec des éléments concrets de la vie.
4.4	Donner des notes	Donner des devoirs qui vont donner des points supplémentaires.
5.0	VALEUR DE LA TÂCHE: intérêt, activités	
5.1	Enseignant	
5.1.1	Motivation de l'enseignant	Démontrer moi-même beaucoup d'intérêt et de passion pour la matière.
5.1.2	Dynamisme de l'enseignant	Avoir une attitude dynamique en classe.
5.1.3	Ton de la voix	Changer le ton de la voix.
5.1.4	Humour	Mettre de l'humour dans la classe, dans les exposés et les activités.
5.1.5	Préparation	Être bien préparée pour être plus intéressante
5.2	Caractéristiques des activités	
5.2.1	Activités variées	Faire de la diversité dans mes cours.
5.2.2	Activités intéressantes	Trouver des sujets qui passionnent les jeunes.
5.2.3	Choix des élèves	Laisser les élèves proposer des activités, des projets en lien avec le contenu.

N°	CODES	EXEMPLES
5.0	VALEUR DE LA TÂCHE: intérêt, activités	
5.3	Activités d'apprentissage	
5.3.1	Compétitions	Faire des concours en équipes.
5.3.2	Manipulation	Apporter en classe du matériel représentatif que les élèves peuvent manipuler, parfois inconnu d'eux.
5.3.3	Jeux de rôle et théâtre	Faire des jeux de rôles avec eux.
5.3.4	Laboratoires et ateliers	Faire des laboratoires.
5.3.5	Travail d'équipes ou coopératif	Les faire travailler en équipes, travail de collaboration.
5.3.6	Projets	Faire un petit projet à moyen ou long terme.
5.3.7	Discussions et débats	Faire des discussions en classe pour faire réfléchir les jeunes à un sujet.
5.3.8	Sorties éducatives	Sorties éducatives sur le terrain (géo, pièce de théâtre en français...).
5.3.9	Autres activités	Chanter.
5.3.10	Invités	Inviter des personnes ressources du domaine étudié.
5.3.11	Démonstration	Faire des démonstrations.
5.4	Les élèves participent	
5.4.1	Faire bouger	Faire bouger les élèves.
5.4.2	Faire venir au tableau	Inviter les élèves régulièrement au tableau.
5.4.3	Participation	Susciter la participation des élèves.
5.4.4	Questionnement	Poser des questions lors des cours aux élèves (cela conserve leur attention).
5.5	Renouveau pédagogique	
5.5.1	Construction de savoirs	Mettre les élèves dans des situations de construction du savoir.
5.5.2	Interdisciplinarité	Lier l'enseignement à d'autres matières.
5.6	Plaisir et jeux	Prévoir une activité qui a un caractère ludique, en étant instructive et éducative.
5.7	Initialisation et mise en contexte	Commencer le cours en apportant un élément surprenant pour susciter l'intérêt ou le questionnement.

N°	CODES	EXEMPLES
6.0	VALEUR DE LA TÂCHE : intérêt, matériel didactique	
6.1	TIC	Intégrer les nouvelles technologies et les médias dans les cours.
6.2	Images, photos, audio-visuel	Utiliser des éléments visuels et auditifs.
7.0	VALEUR DE LA TÂCHE: intérêt, contenu	
7.1	Contenu : Actualité	Parler d'actualité au début des cours.
7.2	Exemples, analogies	Leur donner des exemples intéressants.
7.3	Connaissances antérieures	Partir de leurs connaissances.
7.4	Enrichissement	Faire des capsules d'enrichissement en classe.
7.5	Anecdotes	Raconter des anecdotes qui sont en lien avec la matière.
8.0	VALEUR DE LA TÂCHE : intérêt, coût	
8.1	Longueur des activités	Ne pas donner de tâches trop longues.
8.2	Temps en classe pour les travaux	Donner du temps en classe pour avancer les travaux.
9.0	AUTRES	Utiliser la théorie de Glasser qui mentionne qu'il faut que les élèves combient leurs 5 besoins fondamentaux pour qu'ils soient motivés en classe.

FRÉQUENCE DES STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION PAR CATÉGORIES AVANT ET APRÈS LE STAGE

N°	CODES	AVANT	APRÈS
1.0	ENSEIGNANT		
1.1	Relation enseignant-élèves	25	12
1.2	Intérêt pour les élèves	13	8
1.3	Activités parascolaires	6	4
1.4	Personnaliser les contacts	6	2
1.5	Accueil- sourire	4	6
	Total	54	32
2.0	AUTOEFFICACITÉ- CONTRÔLABILITÉ		
2.1	Renforcements	x	x
2.1.1	Encouragements verbaux	36	30
2.1.2	Renforcements matériels	x	x
2.1.2.1	Renforcements matériels ad hoc	30	34
2.1.2.2	Systèmes structurés	13	2
2.1.3	Rétroactions	x	x
2.1.3.1	Rétroactions ad hoc	66	40
2.1.3.2	Suivi	18	15
2.2	Interventions spécifiques	x	x
2.2.1	Périodes de récupération	7	11
2.2.2	Enseignement individualisé	0	1
2.2.3	Rencontres individuelles	7	12
2.2.4	Disponibilité de l'enseignant	13	7
2.3	Apprentissage	x	x
2.3.1	Rythme d'apprentissage	19	8
2.3.2	Structuration des activités	x	x
2.3.2.1	Établissement de buts	23	13
2.3.2.2	Consignes, règles	5	5
2.3.3	Responsabilisation	37	13
2.3.3.1	Donner des responsabilités	11	4
2.3.3.2	Liberté et autonomie	8	7
2.3.4	Stratégies d'apprentissage	25	14
2.4	Enseignement par les pairs	9	7
2.6	Les élèves sont importants	3	4

N°	CODES	AVANT	APRÈS
2.0	AUTOEFFICACITÉ- CONTRÔLABILIÉ		
2.8	Modelage	1	5
2.8.1	Modèle pour les élèves	3	3
2.9	Évaluations formatives	14	8
	Total	348	243
3.0	ORIENTATION DES BUTS		
3.1	Buts de maîtrise ou de performance	17	1
3.2	Climat de travail	8	4
	Total	25	5
4.0	VALEUR DE LA TÂCHE : utilité		
4.1	Utilité à court et à long terme	44	21
4.2	Donner du sens	15	12
4.3	Liens avec la vie réelle	31	47
4.4	Donner des notes	2	12
	Total	92	92
5.0	VALEUR DE LA TÂCHE: intérêt, activités		
5.1	Caractéristiques de l'enseignant		
5.1.1	Motivation de l'enseignant	17	5
5.1.2	Dynamisme de l'enseignant	30	32
5.1.3	Ton de la voix	3	5
5.1.4	Humour	11	30
5.1.5	Préparation	12	6
5.2	Caractéristiques des activités	x	x
5.2.1	Activités variées	93	72
5.2.2	Activités intéressantes	55	51
5.2.3	Choix des élèves	22	25
5.3	Activités d'apprentissage	x	x
5.3.1	Compétitions	2	3
5.3.2	Manipulation	6	4
5.3.3	Jeux de rôle et théâtre	3	4
5.3.4	Laboratoires et ateliers	2	9
5.3.5	Travail d'équipes ou coopératif	40	57
5.3.6	Projets	24	13
5.3.7	Discussions et débats	22	33

N°	CODES	AVANT	APRÈS
5.0	VALEUR DE LA TÂCHE: intérêt, activités		
5.3.8	Sorties éducatives	10	2
5.3.9	Autres activités	1	2
5.3.10	Invités	3	3
5.3.11	Démonstration	1	3
5.4	Les élèves participent	x	x
5.4.1	Faire bouger	2	4
5.4.2	Faire venir au tableau	0	4
5.4.3	Participation	28	36
5.4.4	Questionnement	26	23
5.5	Renouveau pédagogique	x	x
5.5.1	Construction de savoirs	1	2
5.5.2	Interdisciplinarité	3	2
5.6	Plaisir et jeux	14	18
5.7	Initialisation et mise en contexte	14	14
6.0	VALEUR DE LA TÂCHE: intérêt, matériel didactique		
6.1	TIC	16	26
6.2	Images, photos, audio-visuel	30	27
7.0	VALEUR DE LA TÂCHE: intérêt, contenu		
7.1	Contenu : Actualité	11	13
7.2	Exemples, analogies	5	17
7.3	Connaissances antérieures	10	4
7.4	Enrichissement	2	11
7.5	Anecdotes	6	7
	Total	525	567
8.0	VALEUR DE LA TÂCHE : coût		
8.1	Longueur des activités	3	3
8.2	Temps en classe pour les travaux	0	4
	Total	3	7
9.0	AUTRES	3	3
	Total	3	3

Grand total de stratégies	1051	949
Nombre de répondants	118	104
Moyenne de stratégies par répondant	8,87	9,10
Écart-type	2,423	2,210

APPENDICE F

F¹ Description générale de l'activité de sensibilisation

F² Plan de cours

F³ Présentation Power Point

F⁴ Étude de cas

F⁵ Aide-mémoire pour les études de cas

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ DE SENSIBILISATION

Contexte

Une activité de sensibilisation à l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du soutien à la motivation a été présentée à un groupe d'étudiants de troisième année de l'Université Laval dans le cadre de leur cours régulier de gestion de la classe. Une série de forums électroniques de discussion étaient rattachés à ce cours, de même qu'un stage de cinq semaines.

Description

L'activité de sensibilisation a été présentée au groupe expérimental au cours d'un exposé oral selon une planification préalable (Appendice F₂) et avec l'aide de transparents réalisés grâce au logiciel Power Point (Appendice F₃). La présentation a été dynamisée par une interaction régulière entre la chercheuse et la classe grâce à des questions et à trois exercices (cf. diapositives 12, 16 et 19). Deux analyses de cas ont été proposées aux étudiants (Appendice F₄). La première analyse a été réalisée à voix haute par la chercheuse. Cette dernière a orienté sa réflexion selon une méthode fondée sur le modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998) tout en s'adressant continuellement aux étudiants et en sollicitant leur participation (Appendice F₅). Cette première analyse a constitué l'étape d'observation durant laquelle les étudiants ont observé un modèle qui exécute la tâche (Zimmerman, 2003). Par la suite, les étudiants ont analysé le second cas en groupe. Cette deuxième analyse représentait l'étape d'imitation au cours de laquelle les étudiants reproduisent l'habileté démontrée par le modèle (Zimmerman, 2003). Après coup, une discussion sur les avantages de l'autorégulation de l'apprentissage est venue clore cette partie de l'activité.

Les étudiants ont été invités à intervenir dans les forums en suivant le modèle proposé. Cette troisième étape correspondait au contrôle d'exécution dans le développement de l'autorégulation de l'apprentissage (Zimmerman, 2003).

PLAN DE L'ACTIVITÉ DE SENSIBILISATION

Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation

1.0 Buts

1.1 Intervenir efficacement pour soutenir la motivation durant le stage

1.2 Autoréguler son apprentissage

1.3 Analyser des problèmes de motivation

2.0 Moyens d'enseignement

Présentation Power Point sous forme de transparents

Textes à donner aux étudiants¹

Études de cas

3.0 Déroulement

Durée	Sujet	Moyens
10 minutes	Introduction, plan	Écrire les objectifs au tableau Lieux communs sur la motivation Pourquoi les textes?
80	Motivation Sentiment d'autoefficacité Perception de la contrôlabilité Perception de la valeur Orientation des buts Conclusion sur la motivation	Power Point. Exercice sur les rétroactions Exercice sur les attributions. Donner les 4 attributions les plus courantes et les placer. Questionnaire vrai ou faux Demander aux étudiants de conclure.
50	Autorégulation Application de l'autorégulation Conclusion sur l'autorégulation	Power point 2 études de cas Identifier les construits touchés par le cas Analyser avec le processus d'autorégulation : insister sur la phase 1 Avantages à intervenir avec autorég. dans le forum sur la motivation et dans le stage

À faire après le cours

Par moi	Par les étudiants
Animer les forums sur la motivation	Intervenir dans les forums de discussion Tenir compte de l'autorégulation dans leur stage.

Textes

1. Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7, 20-27.
2. Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin. (p. 82-88).

PRÉSENTATION POWER POINT

La motivation des élèves

Autorégulation de
l'apprentissage du soutien à
la motivation

Sylvio Fréchette
20-21 janvier 2004

1

Plan du cours

- 1) Pourquoi étudier la motivation?
Conséquences
Définition
- 2) D'où vient la motivation?
4 dimensions
- 3) Comment soutenir la motivation ?
Stratégies liées aux dimensions
2 études de cas vue sous l'angle de
l'autorégulation

2

1.1 Pourquoi étudier la motivation?

- a) Conséquences sur l'apprentissage :
engagement;
persévérance;
rendement (Viau, 1999).
- b) L'enseignant qui dispose de connaissances étoffées
est davantage en mesure d'agir positivement sur la
motivation (Martin, 1994; Viau, 1999).

3

Motivation scolaire

Processus par lequel un élève
s'engage dans une activité et
persévérera dans l'effort afin d'atteindre
un but (Pintrich et Schunk, 1996).

4

D'où vient la motivation?

Deux grandes familles de sources:
Croyances relatives aux attentes de
l'élève,
Croyances relatives à l'activité.

5

Sources de la motivation

(Zusho et Pintrich, 2001)

1) Croyances relatives aux attentes de l'élève		2) Croyances relatives à la tâche	
Sentiment d'auto-efficacité	Perception de la contrôlabilité	Perception de la valeur de l'activité	Buts d'apprentissage
Affecte : • choix de l'activité • effort (quantité et qualité) • persévérance • rendement	• Attributions causales • Impuissance apprise	• Importance • Intérêt • Utilité • Coût	• maîtrise • performance

6

Sentiment d'auto-efficacité

(Suis-je capable?)

Jugement concernant sa capacité à planifier et à exécuter les actions nécessaires à l'atteinte d'un but (Bandura, 1986).

- Perceptions spécifiques et contextuelles.
- Perceptions vraies ou fausses.

Moteur pour s'engager dans des activités.

7

Sentiment d'auto-efficacité

- Sentiment élevé : engagement dans des activités qui favorisent l'acquisition d'habiletés.

Sentiment faible : autolimitation des possibilités d'apprendre.

8

Conséquences

Choix de l'activité

Engagement cognitif

- Persévérance : efforts persistants

Réussite scolaire

9

Stratégies

Mise en garde :

La recherche en psychologie et en éducation nous offre des principes généraux d'action.

Elle peut guider l'action mais non la déterminer.

10

Stratégies

Offrir une rétroaction juste, constructive.

11

Types de rétroaction enseignante
(Pintrich et Schunk, 1996)

Type	Description	Exemples
Performance	Informé de la portée de la performance et possibilité des ajustements à apporter.	
Motivation	Vers l'accomplissement des progrès, présence de la compétence, peut entraîner une comparaison sociale.	
Attribution	Tache performance de l'élève à une ou plusieurs causes.	
Stratégie	Rend compte de la simplicité manifestée dans l'utilisation de stratégies et démontre l'utilité de ces stratégies pour améliorer le travail.	

12

Perception de la contrôlabilité

(Puis-je agir sur mon environnement?)

Croyances que certaines actions vont produire certains résultats.

Les élèves en contrôle réussissent mieux.

Les élèves impuissants deviennent anxieux, passifs et font peu d'efforts.

13

Impuissance apprise

Est due à des attributions stables et incontrôlables qui amènent l'élève à croire qu'il n'a aucun contrôle sur les résultats et que la situation ne changera pas.

14

Attributions causales

Les attributions par rapport à des événements présents modifient les attentes relativement à des événements à venir.

Trois dimensions :

Lieu (interne vs externe)

↗ Contrôlabilité (contrôlable vs incontrôlable)

↗ Stabilité (stable vs modifiable).

15

Tableau des attributions causales (Weiner, 1992)

	Interne		Externe	
	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
Stable				
Modifiable				

16

Perception de la valeur de l'activité

(Pourquoi faire l'activité?)

Trois dimensions :

↗ Importance

↗ Utilité

↗ Intérêt

Coût

17

Orientation des buts

(Qu'est-ce que je veux?)

« Représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir » (Viau, 1999).

18

Buts d'apprentissage**Amusons-nous**

	Voir	Faire
1. Un élève qui poursuit des buts de maîtrise essaie de surpasser les autres élèves.		
2. Un élève qui vise des buts de performance s'intéresse aux critères avec lesquels sa performance sera évaluée.		
3. La distinction entre les buts de maîtrise et les buts de performance reflète la distinction entre motivation extrinsèque et intrinsèque.		
4. Les buts de maîtrise aident à préserver le sentiment d'auto-efficacité de l'élève en cas d'échec.		
5. Les buts de performance aident à soutenir l'attention de l'élève sur l'activité en le détournant de considérations secondaires telles que les résultats obtenus par les autres.		

19

Buts d'apprentissage

Buts de maîtrise : manifestation de la compétence

Buts de performance : démonstration de la compétence

20

Stratégies

Donner une rétroaction précise et constructive et
Éviter les biais d'attribution.
Former les élèves à faire des attributions justes.

21

Stratégies

- Permettre aux élèves d'exprimer leurs intérêts en exerçant des choix.
- Réduire le niveau d'anxiété dans la classe.
- Montrer que le succès suit l'effort.

22

Stratégies

Expliquer la logique qui fonde les activités scolaires.
Attirer l'attention sur les aspects importants des activités d'apprentissage.
Concevoir des activités variées, intéressantes...
Et stimulantes mais réalisables en termes de difficulté.

23

Stratégies

- Insister sur l'amélioration individuelle.
- Prendre en compte les efforts faits et l'emploi de stratégies cognitives.
- Traiter les erreurs comme des occasions d'apprendre.
- Éviter de publiciser les résultats scolaires.

24

Synthèse du soutien à la motivation

- La liste des stratégies n'est pas exhaustive.
- La plupart des stratégies recouvrent plusieurs dimensions.
- L'enseignant avisé tient compte des quatre dimensions de la motivation.

25

Autorégulation

- Processus autogéré
- Opérationnalisation de l'attitude réflexive
- Méthode qui s'applique à tous les apprentissages
 - pour nous
 - pour nos élèves

26

Utilité

- Guide dans la résolution de problèmes
- Donne un sentiment de contrôle personnel
- Accroît la motivation
- Améliore l'apprentissage

27

Étapes de l'autorégulation

- Planification
 - Détermination de buts précis et à court terme
 - Choix de stratégies
 - Autres processus
- Contrôle d'exécution
 - Centration et auto-instructions
 - Observation
- Autoréflexion
 - Autoévaluation et autoréaction
 - Attributions
 - Adaptativité

28

Études de cas

Maintenant qu'on est bon, on va appliquer la méthode d'autorégulation à l'analyse de deux cas liés à la motivation.

29

ÉTUDE DE CAS SUR LE SOUTIEN À LA MOTIVATION

20-21 janvier 2004

1. Les fameux devoirs

Mon groupe de 3^e secondaire éprouve de nombreuses difficultés scolaires. Ces élèves sont en échec dans plusieurs matières. Je leur ai donné un devoir d'une dizaine de pages sur la ponctuation. C'était très simple : ils avaient juste à positionner les virgules et les deux-points. C'était pour le lendemain. Ce groupe est reconnu pour ne pas faire ses devoirs. Mon enseignante associée a tout essayé avec eux : la copie pour remplacer le devoir (ils préfèrent faire la copie), faire compter les devoirs (ça ne compte pas vraiment, mais les élèves ne le savent pas). Rien n'y fait.

Le lendemain venu, j'ai pris en note ceux et celles qui n'avaient pas fait leur devoir. Devinez combien l'ont fait? Une seule personne avait fait le devoir. Alors, sous la direction de mon enseignante associée, j'ai dit aux élèves de rester après le cours pour que l'on puisse avoir une conversation sérieuse sur le problème des devoirs. Je leur ai dit que j'avais pris en note le nom de ceux qui ne l'avaient pas fait et que, lors de la prochaine remise du devoir, ceux et celles qui ne le remettraient pas à la date prévue (je leur ai donné un second devoir à remettre dans une semaine) auraient un rapport. Un rapport est une intervention disciplinaire auprès de l'élève avec un appel aux parents. Au bout de trois rapports, l'élève est suspendu du cours pour une période et est envoyé au local d'accueil pour réflexion. Il doit alors s'entendre avec l'enseignant pour revenir en classe.

En annonçant cette conséquence, j'ai créé une cohue générale. Pour calmer cette cohue, je leur ai dit que cette décision n'était pas seulement la mienne, mais celle de leur enseignante. Je leur ai expliqué que je n'avais pas le temps de voir cette matière et qu'ils étaient responsables de leur apprentissage. De plus, la ponctuation

est une matière facile qui est souvent ennuyante pour les élèves. Ainsi, je voulais éviter de les ennuyer avec un cours sur la ponctuation. Croyez-vous que j'ai bien agi? Qu'est-ce que je fais si j'ai plus de la moitié du groupe qui ne remet toujours pas le devoir? Je fais quinze rapports et la direction va rire de moi!

2. La voie technologique

La voie technologique regroupe des élèves qui sont très faibles, qui n'aiment la théorie, mais bien la pratique. Leur programme est basé sur la technologie. On leur enlève des cours d'éducation physique, de morale et de FPS pour leur donner des cours de techno. De plus, les autres matières doivent toujours référer à la technologie pour donner des exemples concrets à ces élèves.

J'ai décidé de prendre l'un de ces groupes, mais voilà que j'ai beaucoup de difficultés à les motiver en biologie. Je leur explique l'anatomie et la physiologie des cinq sens. Lorsque je leur pose des questions, ils semblent dans les vapeurs. Jeudi dernier, je voulais qu'ils fassent un réseau de concepts pour représenter les structures de la peau. Je savais qu'ils étaient capables puisque tous les autres groupes n'avaient eu aucun problème. Un élève m'a dit : « On n'a jamais vu ça et on ne sait pas c'est quoi une patente de concept ». J'ai dit à l'élève que ce n'était pas vrai, car tous les autres groupes connaissaient cette méthode. Un autre élève m'a dit : « Ouais, mais on est pas comme les autres élèves, ça fait que, on sait pas comment faire. ».

J'ai décidé de faire une autre activité, car je ne voulais pas commencer une discussion sur ce sujet et leur faire perdre leur temps. Mon principal problème est que j'ai la « chienne » de retourner devant ce groupe, car j'ai peur qu'ils croient que je n'ai aucune autorité et qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent. De plus, cette attitude est pour l'ensemble du groupe et non pour quelques élèves seulement. Que pourrais-je faire?

AIDE-MÉMOIRE POUR ANALYSER LES CAS

1.0 Phase 1 : PLANIFICATION

1.1 Analyse de la tâche

a) Identification des déterminants de la motivation

b) Établissement de buts (formulation précise et à court terme)

- Mes buts d'apprentissage pour cette semaine sont :
- Je vais reconnaître que mes buts sont atteints par :

c) Planification stratégique

- Les actions ou les étapes que je vais réaliser pour atteindre mes buts sont :
- Les obstacles qui peuvent interférer avec l'atteinte de mes buts sont :
- Si j'ai besoin d'aide, je peux faire appel à :

1.2 Croyances motivationnelles

a) Autoefficacité

- Mon niveau de confiance par rapport à mes buts est : (Si je ne pense pas pouvoir atteindre mes buts, les revoir : sont-ils réalistes?)

b) Intérêt intrinsèque

- Je revois ma propre motivation à enseigner.

2.0 Phase 2 : CONTRÔLE D'EXÉCUTION

a) Auto-instruction

- Je me dis quoi faire en cours d'action. Je suis positif.

b) Centration de l'attention

- Je me concentre sur ma tâche. Je me donne des trucs pour le faire. Est-ce que mon plan de leçon peut m'aider à cet effet?

c) Monitoring :

- J'observe les réactions de mes élèves.

3.0 Phase 3 : AUTO-RÉFLEXION

a) Autoévaluation

- Quel est le niveau d'atteinte de mes buts

b) Autosatisfaction

- Mon niveau de satisfaction par rapport à l'atteinte de mes buts est :

c) Attributions

- Les raisons qui ont fait que j'ai atteint mes buts sont :
- Sinon, pourquoi?

d) Adaptativité

- J'identifie les changements à apporter à ma démarche.

(Zimmerman, 1998; Tardif, 1998)

APPENDICE G

Analyse terminologique de persévérance et de persistance

ANALYSE TERMINOLOGIQUE DE PERSÉVÉRANCE ET DE PERSISTANCE

Dans le but de sélectionner le terme approprié pour la présente thèse, je procéderai à l'analyse des termes persévérance et persistance. Je vérifierai dans un premier temps le terme utilisé par Pintrich et Schunk (2002), deux auteurs prolifiques au regard de la motivation. Je poursuivrai par une recension de l'utilisation de ces termes chez des auteurs francophones qui ont écrit sur la motivation. Par la suite, j'aurai recours aux racines latines de persévérance et de persistance. Finalement, je ferai appel aux définitions proposées par le Petit Robert.

1) Terme anglais utilisé

On retrouve dans de nombreux écrits le terme *persistence*.

As a process, we do not observe motivation directly, but rather we infer it from such behaviors as choice of task, effort, persistence, and verbalizations (e.g., "I really want to work on this") (Pintrich et Schunk, 2002, p. 5).

La définition de *persistence* est la suivante:

Working for a longer time—especially when one encounters obstacles—is associated with higher motivation (Pintrich et Schunk, 2002, p. 13).

2) Termes français utilisés

Deux termes sont utilisés en français pour couvrir la réalité décrite par Pintrich et Schunk (2002).

a) Persévérance

Les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils consacrent le temps nécessaire pour effectuer leurs travaux, revoir la matière présentée en classe, se préparer pour le prochain cours, etc. (Viau, 1999, p.64)

...utilisé dans le sens de ténacité.

La définition que nous donnons est plutôt associée à la durée du travail. En effet, nous mesurons la persévérance en calculant le temps que l'élève consacre à ses activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels, etc. (Viau, 1996, p.76).

Cette perception de l'élève quant au fait de posséder les compétences nécessaires à la réussite scolaire détermine en grande partie son engagement cognitif et sa persévérance dans l'apprentissage (Archambault et Chouinard, 1996, p.113).

b) Persistance

La persistance est liée au facteur temps. Elle se manifeste dans le temps que l'élève consacre à la tâche à réaliser et dans ses attitudes face aux difficultés (Barbeau, 1993, p 26).

Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche (Tardif, 1997, p.91).

Il ressort des extraits avancés que *persévérance* et *persistance* sont utilisés par des auteurs différents pour décrire la même réalité.

3) Racines latines

a) Persévérance

Du latin perseverare « continuer, persister, poursuivre » formé de l'intensif per « par, per » et de severus « sérieux » (Le Robert historique, 1992).

b) Persistance

Du latin persistere « demeurer ferme dans sa position », de per « par, per » et de sistere « placer, poser, arrêter, fixer » (Le Robert historique, 1992).

Une légère différence apparaît à la lecture des racines latines des termes étudiés. Persévérance a une connotation de continuité, tandis que persistance transmet le sens particulier de fermeté.

4) Définitions

a) Persévérer

Continuer de faire, d'être ce qu'on a résolu, par un acte de volonté renouvelé.

Le sujet de persévérer est un animé (*Persévérer dans l'effort*). Le sujet peut être un inanimé lorsque le verbe est pris dans un sens vieilli, c'est-à-dire dans un sens qui ne s'emploie plus naturellement dans la langue parlée courante (*Prenez garde qu'au moins que cette noble colère Dans la même fierté jusqu'au bout persévère* (Molière) (Le petit Robert 1, 1988).

b) Persistance

Demeurer inébranlable dans ses résolutions, ses sentiments, ses opinions.

Le sujet peut être soit un animé (*Je persiste dans mon opinion*), soit un inanimé (*Sa douleur persiste malgré tout les soins*) (Le petit Robert 1, 1988).

Le verbe persévérance fait appel à un effort de volonté. Le sujet est un animé. Le verbe persistance marque l'action de maintenir ses positions. Le sujet peut être soit un animé, soit un inanimé.

Conclusion

Les termes persévérer et persister sont utilisés indifféremment par plusieurs auteurs de domaine de la motivation pour désigner la même réalité. Les racines latines nous apportent quelques lumières pour distinguer ces deux verbes. Persévérer a une connotation de continuité, tandis que persister transmet le sens particulier de fermeté. D'ailleurs la définition mentionne que persévérer est le fait de continuer par un effort de volonté, tandis que persister consiste à demeurer inébranlable dans ses résolutions.

Dans la présente thèse, les termes *persévérer* et de *persévérance* sont retenus parce qu'ils transmettent l'idée de continuité par un effort de volonté. Si on peut persister parfois par entêtement, on persévère la plupart du temps par volonté et non par entêtement.

APPENDICE H

Exemples de messages de premier et de second niveaux déposés dans les forums électroniques de discussion sur la motivation

EXEMPLES DE MESSAGES DÉPOSÉS DANS LES FORUMS ÉLECTRONIQUES DE DISCUSSION SUR LA MOTIVATION

1.0 Message de premier niveau

Date: Thu, 29 Jan 2004 (20:15)

Sujet: Une enseignante bien aimée

Mots-clés: Prendre sa place

Bonjour à tous,

Lors de la journée d'accueil à l'école (le 5 décembre), mon enseignante associée n'était pas présente. C'est donc en présence de sa suppléante que j'avais eu mon premier contact avec les élèves. Ces derniers, je me souviens, m'étaient apparus un peu insécures et démotivés. La suppléante m'avait alors expliqué que tous les élèves appréciaient énormément leur enseignante (tant au niveau personnel qu'académique) et qu'ils étaient soucieux, en son absence, d'échouer leur année scolaire. Bref, on peut affirmer qu'ils aiment leur prof!

Lorsque, cette semaine, j'ai pris en charge mes trois groupes, j'ai remarqué que l'impression que j'avais eu en décembre dernier était bien vraie. Ce n'est pas que les élèves ne m'aiment pas. Je dirais même le contraire. C'est plutôt qu'ils me semblaient plus attentifs et plus intéressés à apprendre et à travailler lorsque c'était elle qui enseignait. D'ailleurs, mon enseignante associée étant présente en classe depuis le début de ma prise en charge des élèves, j'ai remarqué qu'ils font preuve de plus d'ardeur et qu'ils sont un plus réceptifs lorsque c'est elle qui intervient.

Donc, en perdant leur enseignante, je crois que les élèves ont aussi perdu un peu de leur motivation et de leur intérêt. Et bien que je trouve mes interactions avec eux très intéressantes et plaisantes, j'ai un peu le "feeling" qu'ils s'ennuient de leur prof, qu'ils trouvent ma façon d'enseigner « plate » et qu'ils sont plus disposés à travailler et à vouloir réussir en sa présence. Peut-être que j'ai tort, qui sait?

Qu'il est difficile de prendre la place d'une enseignante bien-aimée!

2.0 Message de second niveau

Date: Sat, 07 Feb 2004 (15:18)

Sujet: Re:Une enseignante bien aimée

Mots-clés: manière différente

Salut

Je pense que je peux imaginer ton problème. Tu dis que les élèves semblent plus motivés à apprendre avec leur enseignant qu'avec toi. Cette attitude peut être difficile et même très démotivante pour toi. J'ai vécu un peu le même problème avec mon enseignant associé. Il est le « maître incontesté » de la chimie et de la physique dans l'école et il est aimé de tous les élèves. Cette situation m'a un peu stressé lors de mon premier cours, car j'avais peur qu'ils me trouvent plate. Cependant, j'ai enseigné de ma façon sans imiter mon enseignant pour que les élèves ne comparent pas deux méthodes identiques. (Car il est clair que je n'aurais pas été meilleur que mon enseignant associé.) Cette approche a été très efficace, car je pense que mes élèves m'aiment bien. Donc, je pense que tu dois, autant que possible, innover et te détacher le plus de la façon de faire de ton enseignante associée. De cette façon, les élèves ne te verront plus comme un imitateur, mais plutôt comme un autre enseignant.

Néanmoins, je crois que la meilleure chose à faire, si tu ne l'as pas déjà fait, serait d'en discuter avec ton enseignante associée pour lui exposer le problème et lui dire comment tu te sens. Peut-être qu'elle pourra te donner de bons conseils.

Bon succès